

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vahvuusperustainen opetus nuorten sosioemotionaalisen  
kompetenssin tukijana  
– positiivisen intervention design-tutkimus

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

CAMILLA SJÖMAN

Tammikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Camilla Sjöman: Vahvuusperustainen opetus sosioemotionaalisen kompetenssin tukijana –  
positiivisen intervention design-tutkimus

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 80 liitesivua

Tammikuu 2017

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella vahvuusperustaiseen opetukseen perustuva positiivinen interventio, joka vaikuttaisi positiivisesti siihen osallistuvien nuorten elämään. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui design-tutkimus, joka sisälsi paitsi positiivisen intervention opetussuunnitelman laatimisen, myös iteratiivisesti eteneviä syklejä, jotka rakentuivat positiivisen intervention kehityssuunnitelmista.

Tutkimuksen ideologinen tausta perustuu positiiviseen psykologiaan sekä sen alahaaraan, positiiviseen kasvatukseen. Opetussuunnitelman pohjana toimi aiempi tutkimus hyvinvoinnin, motivaation ja resilienssin tukemisesta (MacConville & Rae 2012). Positiivisen intervention kenttäkokeilu toteutettiin kahdessa suurpääkaupunkiseudun koulussa, joista molemmista osallistui yksi luokka. Toinen sijoittui ala-asteen kuudennelle ja toinen yläasteen kahdeksannelle luokalle. Positiivisen intervention opetussuunnitelma sisälsi 7–8 oppituntia, jotka järjestettiin oman opettajan tai luokanvalvojan johdolla.

Tutkimuskysymykset koskivat positiivisen intervention pragmaattista soveltuvuutta kullekin kohderyhmälle, sekä nuorten oman osallistumiskokemuksensa perusteella ilmentämiä representaatioita positiivista interventiota kohtaan. Tutkimusaineisto koostui opettajan päiväkirjoista ja nuorten eläytymiskertomuksista, jotka analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen, jonka jälkeen tuloksia peilattiin soveltavaa teoreettista taustaa vasten. Opettajan päiväkirjoissa esitetyt huomiot tukivat nuorten eläytymiskertomuksissa esiintyneitä huomioita ja nuorten esittämät huomiot tukivat opettajan päiväkirjassa esitettyjä huomioita.

Positiivinen interventio koettiin osin kielellisesti liian haastavaksi ja teoreettiseksi. Tämä korostui kuudesluokkalaisten keskuudessa. Kuudennen luokan keskuudessa esiintyi myös haasteita pysyä annettujen aikarajojen sisällä, ja yksi oppitunti saattoi venyä jopa kolmeksi. Näin ollen tutkimukseen osallistuneista kohderyhmistä opetussuunnitelma soveltui ensisijaisesti kahdeksannen luokan oppilaille. Edellä mainituista haasteista huolimatta positiivinen interventio tuotti tutkimukseen osallistuneille nuorille positiivisia representaatioita 97%:lle vastaajista. Positiivista interventiota pidettiin merkityksellisenä sekä opettajien, että oppilaiden keskuudessa. Nuorten representaatiot osoittivat nuorten suhtautuvan vahvuusperustaiseen opetukseen myönteisesti ja vastauksissa korostui erityisesti vahvuusperustaisen opetuksen vaikutukset voimaantumiseen, sosiaalisen kompetenssin kasvuun ja positiiviseen asennemuutokseen, jotka kaikki liittyvät läheisesti sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumiseen.

Avainsanat: positiivinen kasvatusta, positiivinen interventio, vahvuusperustainen oppiminen, design-tutkimus, sosioemotionaalinen kompetenssi

# ESIPUHE

Olin varhaislapsuudessa koulukiusattu, kiireisen yrittäjäperheen vanhin tytär. Tunsin usein itseni yksinäiseksi, toisinaan hylätyksikin. Asiaa ei helpottanut juurikaan se, että luonteeltani olen hyvin herkkä, ja vahvaa kuorta oli vaikea kasvattaa. Vietin aikaani usein kirjojen parissa, haaveillen toisenlaisesta elämästä. Erilaiset identiteettipohdinnat määrittivät pitkälti sosiaalisen elämän epäonnistumisten pohjalta. Muutto toiselle paikkakunnalle teini-iän kynnyksellä ja uusi koulu mahdollistivat identiteettityössä huomattavan käänteen. Koitin rakentaa itselleni parempaa tulevaisuutta. Päädyin opiskelemaan kauppaopistoon, mutta valmistumiseni jälkeen en vielä kokenut ”löytäneeni itseäni” ja hain työkokeiluun koulunkäynninohjaajaksi. Tällöin huomasin oman kutsumukseni lasten ja nuorten parissa. Työn jatkaminen puolen vuoden kokeilun jälkeen ei ollut mahdollista ilman lisäkoulutusta.

Pelkäsin tulevaisuutta ja epäonnistumista, eikä itseluottamusta ollut. Pelkäsin, että mikäli pyrkisin opiskelemaan, en pääsisi valittujen listalle. Siksi en edes yrittänyt. Se johti lähes kymmeneen välivuoteen opiskeluissa. Kuten John Milton Kadotetussa Paratiisissa kirjoittaa; mieli voi luoda elämästä helvetin tai paratiisin. Mieli on itsensä pahin vihollinen, ja usein esteet omien haaveiden saavuttamiseksi ovat vain mielen konstruktioita. Lopulta sain tarpeekseni, ja otin itseäni niskasta kiinni. Se on menoa nyt, päätin.

Näiden kymmenen vuoden aikana, jotka vietin opiskeluelämän ulkopuolella, tunsin aina huolta nykypäivämme nuorisosta. Olen saanut työskennellä nuorten parissa niin päiväkodeissa kuin kouluissakin. Olen huomannut, että omien kykyjen ja omien haaveiden kyseenalaistaminen alkaa jo hyvin varhain. Lopulta epäilyt turruttavat sielun ja skeptisyys valtaa ajatusmaailman. Nuoruutta varjostavat valtavat paineet siitä, kuka minä olen, ja millainen minun odotetaan olevan. Oman elämän suunta pitäisi olla selvillä jo siinä vaiheessa kun tutustuminen omaan itseenkin on vielä kesken.

Sisuuntuminen oman elämäni suhteen auttoi löytämään oppimisen ilon aikuisiällä. Pätkätyöt ja vakituiseen työelämään kiinnittymättömyys saivat minut tutkimaan sitä, kuka minä sisimmässäni haluaisin olla. Hyvin pian huomasin, etten ollut onnellinen elämässäni, ja etten tuntenut oloani, no, *minuksi*. Sisuuntumisen jälkeen aloin pyrkimään kohti päämäärää, jonka koin merkitykselliseksi. Opiskelin töiden ohella itseni ylioppilaaksi parantaakseni mahdollisuuksiani päästä yliopistoon, pyrin kahtena vuonna opiskelemaan luokanopettajaksi, ja kahdesti opiskelemaan elinikäistä oppimista. Vaikka kokemus koulunkäynninohjauksesta herätti kiinnostuksen kasvatustieteisiin, tarvittiin matkalla vielä oikeassa suhteessa epäonnistumisia ja onnistumisia, ennen kuin oma polku löytyi ja merkityksellisyys vahvistui. Löysin intohimoni elinikäisestä oppimisesta, sekä omatoimisen opiskelun avulla, positiivisesta psykologiasta. Opetin itselleni kasvun asennetta (Dweck 2006) ja sen vuoksi uskon nyt olevani *elinikäinen oppija*.

Loppujen lopuksi löysin oman tieni sinne, missä identiteettini ja elämäntarinani on mahdollista kehittyä täyteen potentiaaliinsa, ja minun on mahdollista tulla *minuksi*. Olen huomannut että oman toiminnan ja itsestä luotujen määritelmien täytyy olla linjassa, jotta itsensä voi todella hyväksyä. Tästä syystä mieleeni on jäänyt kaihertamaan nuoren huoli omasta tulevaisuudestaan. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on toiminut halu suunnitella nuorille soveltuva vahvuusperustaiseen opetukseen pohjautuva positiivinen interventio, joka tukisi muun muassa nuoren itseluottamuksen ja toivon kehitystä. Positiivisen intervention tarkoituksena oli siis vaikuttaa positiivisesti siihen osallistuvien nuorten elämään. Aihe on minulle erittäin merkityksellinen ja tutkimuksen toteuttamisella on ollut suuri vaikutus myös omaan minäkuvaani sekä identiteettiini.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>POSITIIVISEN SUUNTAUKSEN KONTEKSTI.....</b>	<b>7</b>
2.1	POSITIIVINEN PSYKOLOGIA .....	8
2.2	POSITIIVINEN KASVATUS .....	12
2.3	VAHVUUSPERUSTAINEN OPPIMINEN JA POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA .....	15
2.4	POSITIIVISET INTERVENTIOT .....	16
2.5	POSITIIVISEN SUUNTAUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	20
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>22</b>
4.1	DESIGN-TUTKIMUKSEN OMINAISPIIRTEET .....	23
4.2	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	25
4.3	AINEISTOT .....	27
4.3.1	<i>Opettajan päiväkirja pragmaattisen soveltuvuuden arvioinnissa.....</i>	<i>27</i>
4.3.2	<i>Eläytymiskertomus representaatioiden ilmentäjänä.....</i>	<i>28</i>
4.4	SISÄLLÖNANALYYSI TUTKIMUSAINESTON ANALYYSIMENETELMÄNÄ .....	31
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>35</b>
5.1	ENSIMMÄINEN DESIGN-SYKLI .....	35
5.2	TOINEN DESIGN-SYKLI .....	38
5.3	KOLMAS DESIGN-SYKLI .....	40
5.3.1	<i>Positiivisen intervention pragmaattinen soveltuvuus kohderyhmälle.....</i>	<i>43</i>
5.3.2	<i>Nuorten ilmentämät representaatiot positiivista interventiota kohtaan .....</i>	<i>47</i>
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>53</b>
6.1	EETTISYYS .....	53
6.2	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	56
6.3	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA .....	58
6.4	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	61
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>62</b>

# 1 JOHDANTO

Varttuvan nuoren usko omiin kykyihin ei välttämättä ole lainkaan suhteessa omaan osaamistasoon ja itseen kohdistetaan usein epäilyjä. Oman tulevaisuuden pohdintaa varjostaa paitsi murrosikä, myös muuttuva identiteetti. Oman identiteetin kehittymistä tukee usein myös pohdinta arvoista. Gejselin ja Meijersin (2005) mukaan kasvatuksen tärkein ja oleellisin ydintavoite on tukea jokaisen yksilön kasvua, jonka aikana identiteetin ja minäkuvan vahvistaminen ovat korvaamattomia yksilölliselle kehitykselle. Tämän vuoksi kasvatustoimintaa ja sen merkitystä ei tule erottaa yksilön identiteettiprosessista erilliseksi, sillä ne kulkevat käsi kädessä.

On syytä pohtia, minkälaista todellisuutta kasvattajana sanoillaan ja teoillaan luo. Nuoret kamppailevat jatkuvasti omien uskomustensa kanssa, joihin etsivät vahvistusta ympäristöstään. Epäily ja epäonnistumiset saattavat muuttaa huomattavasti nuoren haaveita ja niiden tavoittelemisen prosesseja. Olisi hyvä kuitenkin ymmärtää että epäily on inhimillinen ja universaali piirre – mielen luoma konstruktio, joka on mahdollista myös purkaa. Kasvattajan sanat ja teot määrittävät nuoren uskomuksia omista kyvyistään ja niistä tulee hiljalleen osa nuoren kokemaa identiteettiä. Ympäristön määritelmiä omaksuessaan on mahdollista alkaa kyseenalaistaa ulkoa annettuja määritelmiä. Nuori saattaa huomata, etteivät määritelmät oikeastaan kuvaa häntä kovin hyvin. Kyseenalaistaminen saattaa herättää hämmennystä. Toisaalta nuorelle voi tarjoutua mahdollisuus purkaa jo olemassa olevia uskomuksia itsestään ja aloittaa identiteettinsä rakentaminen uudelleen. Resilienssin<sup>1</sup> avulla nuori voi alkaa luoda uutta merkityksellisempää tarinaa omasta identiteetistään.

---

<sup>1</sup> Resilienssi merkitsee toipumiskykyä. Resilienssi-sanan juuret ovat latinankielisessä sanassa *resiliere*, joka merkitsee ”ponnistaa takaisin”. Resilienssi on kykyä toipua takaiskuista, stressaavista tilanteista ja mielihäviöstä. Resilienssi on ikään kuin henkinen kuminauha, joka joustaa vastoinkäymisiä kohdatessa, muttei anna periksi, vaan palautuu. Näin ollen resilienssiä omaava ihminen uskoo itseensä, omiin kykyihinsä ja omaan selviytymiseensä. Resilienssiä omaava ihminen ei sekasortoisessakaan tilanteessa menetä toivoaan, vaan suhtautuu rennosti odottamattomiin asioihin sekä tulevaisuuteen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39–42.) Resilienssin vahvistamiseen liittyy vahvasti sosiaalisten suhteiden, omien vahvuuksien, minäpystyvyyden ja myönteisten tunteiden tukeminen (Vuorinen 2015).

Pro Gradu -tutkielmani koostuu positiivisen intervention opetussuunnitelmasta, jonka olen suunnitellut MacConvillen ja Raen (2012) teoksen pohjalta. MacConvillen ja Raen teos sisältää erilaisia harjoituksia hyvinvoinnin, resilienssin ja motivaation tukemiseksi ja kohderyhmänä ovat murrosikäiset nuoret (adolescentes). MacConvillen ja Raen tutkimusten perusteella harjoituksilla on ollut positiivisia vaikutuksia nuorten hyvinvointiin, resilienssiin sekä motivaatioon (Mt.). Positiivisen intervention tavoitteena oli luoda ilmapiiri, jossa jo uskomuksia itsestä ja ympäristöstä voidaan tarkastella ja kyseenalaistaa turvallisessa ympäristössä. Positiivisen intervention opetussuunnitelma on koululuokassa oman opettajan johdolla 12–15-vuotiaille nuorille toteutettava noin kahdeksan oppitunnin opetuskokonaisuus, joka pyrkii viemään positiivista interventiota käytännön tasolla eteenpäin, osana arjen normaalia koulutyötä. Positiivinen interventio perustuu VIA (Values in Action<sup>2</sup>) –vahvuusopetukseen, joka tarjoaa välineitä, joiden avulla nuori kykenee positiivisesti vahvistamaan omaa identiteettiään ja myönteistä minäkuvaansa.

Aloitan Pro Gradu –tutkielmani tarkastelemalla positiivisen suuntauksen kontekstia kokonaisuutena, jonka yhteydessä olen koettanut hahmottaa positiivisen suuntauksen viitekehystä. Luvussa kolme esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen luvussa neljä käsittelen design-tutkimuksen ominaispiirteitä, etenemistä ja tutkimuksen toteutukseen liittyviä valintojani, sekä tarkastelen sisällönanalyysia tutkimusaineistoni analyysimenetelmänä. Luvussa viisi siirryn tarkastelemaan tutkimukseni tuloksia design-tutkimuksen jokaista sykliä, sekä positiivisen intervention pragmaattista soveltuvuutta ja nuorten ilmentämiä representaatioita eritellen. Luku kuusi koostuu pohdinta-osuudesta, jossa pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, tutkimustuloksia sekä jatkotutkimusehdotuksia.

---

<sup>2</sup> Petersonin ja Seligmanin (2004) luoma hyve- ja vahvuusluokitus. VIA-luokitus on koottu meta-analyysin tuotoksena, jonka tarkoituksena oli löytää universaaleja yhtenäisyyksiä hyve- ja vahvuusajattelulle. Luokitus on kattava yhteenveto psykologisista teorioista ja filosofisista teksteistä sekä tunnustetuimpien uskontojen arvokäsityksistä, joihin kuuluvat mm. itämaiset uskonnot, ateenalaiset, juutalais- kristilliset, ja islamistiset arvokäsitykset.

## 2 POSITIIVISEN SUUNTAUKSEN KONTEKSTI

Suomessa positiivisen kasvatuksen tutkimuskenttä on varsin uusi, ainakin sen nykyisessä ilmenemismuodossaan, jossa se nähdään positiivisen psykologian yhtenä osa-alueena. Temaattista yhteneväisyyttä aiempiin tutkimuksiin on toki esiintynyt jo paljon aiemmin (esim. *pedagoginen rakkaus*; Viskari 2003a; Skinnari 2007), ennen kuin varsinaisesta positiivisen kasvatuksen suuntauksesta on ollut puhetta. Viskarin (2003a) mukaan pedagoginen rakkaus on ihmisen todellista kohtaamista, arvon näkemistä ja eettisyyttä. Viskarin mukaan pedagogista rakkautta harjoitettaessa ohjaaja kokee oppilaan ainutkertaisena ja kunnioittaa heissä olevaa ihmisarvoa ja mahdollisuuksia. Kotimainen tutkimus on korostanut myös dialogin merkitystä: dialogisessa kasvatussuhteessa on mukana rakkaus, syvä luottamus sekä kriittinen ajattelu (Suoranta 2000, 153). Suoranta (2000, 106) uskoo toivon pedagogiikkaan ja uskoo ihmisten tarvitsevan useimmiten ulkopuolista herätystä ennen kuin pystyvät näkemään omat mahdollisuutensa. Tässä kasvattajan rooli erityisesti korostuu.

Kappaleessa 2.1 käsittelen aluksi positiivisen psykologian syntyä ja juuria, joka toimii positiivisen viitekehyksen perustana. Kappaleessa 2.2 käsittelen lähemmin positiivista kasvatusta, joka on positiivisen psykologian yksi alahaara. Positiivinen kasvatus ja positiivinen pedagogiikka (kappale 2.3) ovat toisinaan rinnastettu termeinä toisiaan vastaaviksi (Vuorinen 2016) mutta toisinaan niitä on käsitelty myös toisistaan erillisinä (Kristjánsson, 2013). Tässä tutkielmassa ne on jaettu erillisiksi alakappaleiksi ja olen koettanut tarkastella termien mahdollisia sävyeroja syvemmin. Kappaleessa 2.4 käyn läpi sitä, mitä positiivisilla interventioilla oikeastaan tarkoitetaan. Kappaleessa 2.5 olen koettanut hahmottaa positiivisen suuntauksen viitekehystä, yhteenvetona aiempiin kappaleisiin perustuen.



## 2.1 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia yhdistetään usein onnellisuuden tutkimiseen, mutta onnellisuuden lisäksi positiivinen psykologia tarkastelee paljon muutakin. Se on kokonaisvaltaista tutkimusta hyvän elämän rakentumisesta. Positiivisen psykologian ydin pohjautuu jopa 2000–3000 vuotta vanhoihin ajatuksiin ja opetuksiin. Länsimaissa on luonnollista tarkastella hyvän elämän rakentumista hyveiden pohjalta, sillä kristinuskolla ja juutalaisuudella on vahva asema länsimaiden historiassa. Jo Aristoteleen mukaan hyvä elämä ja onnellisuus rakentuvat hyveiden noudattamiseen – eudaimoniaan, jolloin itsensä toteuttaminen tapahtuu hyveiden noudattamisen kautta, jonka nähtiin tuottavan onnea sekä itselle, että muille (Huta & Waterman 2014). Aristoteleen ohella myös Konfutse pohti hyvän elämän merkitystä jo tuhansia vuosia sitten. Konfutselaisuuden ydinajatuksena on tuottaa hyvää ja välttää tuottamasta pahaa muille. Muita itämaisia vaikuttajia ovat Buddha ja taolaisuuden isä Laotse. Buddhalaisuudessa myötätunnon osoittaminen ja maallisuudesta luopuminen ovat keskeisissä rooleissa. (Keltner 2015.) Viime vuosikymmenen aikana humanistinen psykologia on kohdistanut katsettaan itämaiseen ideologiaan laajentaen käsityksiä henkisestä hyvinvoinnista ja tarjonnut muun muassa uusia tapoja tutkia ja hoitaa mielenongelmia (Neff 2010, 86; Peng 2013, 54).

Positiivinen psykologia sai alkunsa vuonna 1998, kun positiivisen psykologian isä, Martin Seligman halusi kohdistaa huomionsa perinteisestä psykologian tutkimuksesta poiketen ihmisen voimavaroihin ja niiden vahvistamiseen sairauksien tutkimisen sijaan (Seligman 2003). Seligman halusi tutkia millaiset motiivit ohjaavat ihmisiä onnellisuuden ja hyvinvoinnin tavoittelemisessa. Hän kokosi yhteen pieniä erityisasiantuntijoiden ryhmiä, jotka perehtyivät aina tietyn ongelman tutkimiseen (Haidt 2011, 120). Seligman (2013, 26) huomasi että psykologian piirissä löytyy valtavasti tietoa ja termejä psyykkisten sairauksien kuvaamiseen, mutta hyvinvoinnin tutkiminen oli jäänyt vähemmälle. Hän uskoi, että tehokkaan prevention turvin, vahvistamalla jo olemassa olevaa hyvinvointia, voitaisiin ehkäistä psyykkisiä ongelmia syntymästä sekä keventää terveydenhuollon kuormitusta. Positiivinen psykologia on siis tieteenala, joka tutkii ihmisen onnellisuutta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia: kaikkea sitä, mikä tekee ihmisen elämästä elämisen arvoista, miten ihmiset onnistuvat pyrkimyksissään ja mikä edistää onnistumisia (Positiivinen psykologia 2014; Seligman 2004).

Positiivinen psykologia toimii sateenvarjokäsitteenä useille tutkimusohjelmille, joiden ydin koostuu erityisten vahvuuksien ja ulottuvuuksien tutkimuksesta, kuten esimerkiksi optimismi, toivo, sitkeys, viisaus ja onnellisuus (Nakamura & Csikszentmihalyi 2006). Positiivinen psykologia lähtee ajatuksesta, jonka mukaan kaikki ihmiset ja kulttuurit ovat lopulta joissain määrin samanlaisia (universalismi), sillä kaikissa kulttuureissa arvostetaan muun muassa oikeudenmukaisuutta, viisautta, humanisuutta, rohkeutta, kohtuullisuutta ja itsehillintää sekä hengellistä ulottuvuutta (Ojanen 2007, 19). Nämä universaalit hyveet muodostavat positiivisen psykologian selkärangan, joista Peterson ja Seligman (2004) ovat luoneet Values In Action-luokituksensa. Vahvuusluokittelun perustana toimii kuusi universaalista hyvettä (*core virtues*), joiden varaan rakentuu 24 vahvuutta (Taulukko 1.). Nämä kuusi hyvettä ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja ylittämiskyky eli transsendenssi (Peterson & Seligman 2004).

**TAULUKKO 1.** (VIA) Values in Action –luokitus (Peterson & Seligman 2004).

<p><b>1. VIISAUS</b></p> <p>1. Luovuus (omaperäisyys, sopeutumiskyky kekseliäisyys)</p> <p>2. Uteliaisuus (mielenkiinto, uutuuden viehätys, tutkiminen, avoimuus)</p> <p>3. Arviointikyky ja avoin mieli</p> <p>4. Oppimisen ilo</p> <p>5. Perspektiivinottokyky</p>	<p><b>4. OIKEUDENMUKAISUUS</b></p> <p>13. Ryhmätyötaidot (lojaalius, kansalaisvastuu)</p> <p>14. Reiluus</p> <p>15. Johtajuus</p>
<p><b>2. ROHKEUS</b></p> <p>6. Urheus</p> <p>7. Sinnikkyys (periksiantamattomuus ja yritteliäisyys)</p> <p>8. Rehellisyys (vilpittömyys)</p> <p>9. Innostus</p>	<p><b>5. KOHTUULLISUUS</b></p> <p>16. Anteeksiantavaisuus (armo)</p> <p>17. Vaatimattomuus</p> <p>18. Harkitsevaisuus</p> <p>19. Itsesäätelykyky (kontrolli)</p>
<p><b>3. INHIMILLISYYS</b></p> <p>10. Kyky rakastaa ja vastaanottaa rakkautta</p> <p>11. Ystävällisyys (anteliaisuus, huolenpito, välittäminen, myötätunto)</p> <p>12. Sosiaalinen älykkyyys</p>	<p><b>6. YLITTÄMISKYKY, TRANSENDESSSI</b></p> <p>20. Kauneuden ja taituruuden arvostaminen</p> <p>21. Kiitollisuus</p> <p>22. Toiveikkaus (optimismi, tulevaisuusorientaatio)</p> <p>23. Huumorintaju (leikkimielisyys)</p> <p>24. Merkityksen kokemiskyky (hengellisyys, usko)</p>

Kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin on alettu viime aikoina kiinnittää huomiota ympäri maailmaa (Uchida & Ogihara 2012). Kansainvälinen positiivisen psykologian tutkimus tarjoaa lukemattomia tieteellisiä tutkimuksia niin filosofisesta, psykologisesta, sosiologisesta kuin neurotieteellisistäkin lähtökohdista tarkasteltuna (Keltner 2015). Positiivisen psykologian ydin, onnellisuuden tavoittelu, voi tuntua vieraalta, sillä länsimainen onnellisuus näyttäytyy usein kiihkeänä, tavoiteltavana emotionaalisena tilana, jota ohjaavat innostuneisuuden ja kiihkeyden kokemukset, sekä yksilön menestys ja saavutukset (Uchida & Ogihara 2012). Uchidan ja Ogiharan (Mt.) mukaan positiivisen psykologian *onnellisuudella* on kuitenkin moninaisempia merkityksiä ja se pohjautuu pitkälti itämaisiiin ajatuksiin onnellisuudesta, jotka painottavat yksilön roolia osana maailmankaikkeutta. Heidän mukaansa itämaisen kulttuurin kontekstissa onnellisuutta ei nähdä ainoastaan positiivisten, vaan myös negatiivisten tuntemusten tilana, jossa onnellisuus on enemmänkin sisäistä rauhaa ja harmoniaa. Näin ollen positiiviseen psykologiaan toisinaan kohdistettu dikotomia hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin välillä ei hallitse onnellisuutta itämaisten kulttuurien käsityksissä. Uchidan ja Ogiharan (Mt.) mukaan itämaisen kulttuurin kontekstissa onnellisuutta ennustavat pikemminkin käytettävissä olevan sosiaalisen tuen määrä sekä laatu – jaettu onnellisuus – kuin omaan itseen kohdistuvat tavoitteet ja ajatukset. Itämaisessa kulttuurissa myös sosiaalinen liikkuvuus on ollut melko vähäistä, jolloin hyvät sosiaaliset suhteet kaikkien yhteisön jäsenten kanssa ovat olleet selviämisen edellytys.

Onnellisuus on eräänlainen kattokäsite hyvän elämän rakentumiselle, mutta onnellisuuteen suhtaudutaan terminä usein hyvin ”yltiöpositiivisesti”, ja toisinaan termi herättää myös vahvaa vastustusta. Myös positiivinen psykologia tunnustaa nykyisin termin ongelmallisuuden, ja onnellisuuden on terminä kritisoitu tulleen käyttökelvottomaksi, sillä termiä käytetään jo liian monen asian kuvaamiseen. Kahnemannin (2010) mukaan siitä tulisi kokonaan luopua ja omaksua hyvinvoinnista paljon kompleksisempi näkemys. Onnellisuuden sijaan puhutaan nykyisin myös hyvinvoinnista, jolloin nämä abstraktit käsitteet on rinnastettu toisiaan vastaaviksi. Lyubomirsky (2007, 32) sanoo monien tutkijoiden käyttävän myös termiä subjektiivinen hyvinvointi, sillä se saattaa kuulostaa tieteellisemmältä, eikä kanna sisällään vuosisatojen historiallisen, kirjallisen ja filosofisen kontekstinsa painolastia. Seligman (2012) puolestaan käyttää onnellisuuden sijasta termiä kukoistus (*flourishing*), joka sisältää merkityksiä mielekkästä ja myönteisestä kasvusta, menestyksestä ja tuotteliaisuudesta. Seligmanin mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä osa-alueesta, joita ovat positiiviset tunteet, osallisuus, myönteiset ihmissuhteet, merkityksellisyys, ja

saavutukset. Tässä tutkimuksessa onnellisuuden voidaan ajatella olevan ennen kaikkea henkistä tasapainoa ja merkityksellisyyden kokemista, sekä kukoistusta.

Positiivista psykologiaa on kritisoitu muun muassa siitä, että se tarkastelisi maailmaa ruusunpunaisten linssien lävitse ja että ihmisen tulisi aina tuntea olonsa hyväksi (Tarragona 2013, 34). Kotimaisessa tutkimuksessa positiivista psykologiaa on kritisoitu erityisesti sen hegemoniapyrkimysten vuoksi (Harni ja Saari 2015). Harni ja Saari (Mt.) toteavat positiivisen psykologian tukeutuvan hyvin spesifiin ihmis- ja tietokäsitykseen, jolloin he näin menettelemällä ovat tulleet määritelleeksi myös sen, *mitä on hyvä elämä*. Tarragona (2013, 34) uskoo kritismin johtuvan väärinymmärryksistä ja pintapuolisesta ymmärryksestä positiivisen psykologian ydintä kohtaan. Myös Sheldon (2013, 41) myöntää, että ennen kuin positiivista psykologiaa voidaan tästä syystä kritisoida, tulisi määritellä se, miten positiivinen kussakin yhteydessä määritellään. Pawelskin (2013, 21) mukaan termin *positiivinen* sävyyn tulisi suhtautua varovaisesti. Hänen mukaansa hyvä elämä ei ole aina pelkkää positivismia vaan sisältää myös negatiivisen aspektin, esimerkiksi negatiivisiin asioihin suhtautumisen ja niiden käsittelemisen. Pawelski (Mt.) painottaa positiivisen psykologian tähtäävän hyvään elämään ja elämäntaitoon, kaikkine elämän osa-alueineen. Sheldon (2013, 45) uskoo että kritiikkiä voitaisiin kohdistaa positiivisen psykologian saralla ennemminkin siihen uskomukseen, että ihminen olisi pohjimmiltaan hyvä – sillä sitä on vaikea todistaa tieteellisesti, eikä tulisi unohtaa mihin kaikkeen ihminen on kykeneväinen.

Ojasen mukaan (2007, 9) termi *positiivinen psykologia* synnyttää usein assosiaation positiivisesta ajattelusta, mutta nämä kaksi eivät ole synonyymejä: positiivinen ajattelu on terminä populaaripsykologinen käsite, kun taas positiivinen psykologia nojaa tutkimustietoon. Suuri osa onnellisuuteen keskittyvästä kirjallisuudesta on popularisoitua, elämän ohjaukseen (*self help*) tarkoitettua kirjallisuutta. Se on kuitenkin vain yksi positiivisen psykologian oma eriytynyt suuntauksensa (Positiivinen psykologia 2014). Yksinkertaistamisen tulvassa monet tieteelliset lähtökohdat ovat kuitenkin vaarassa hukkuu. Aiheen popularisointi on aiheuttanut myös sen, ettei positiiviseen psykologiaan ole aina suhtauduttu kovin vakavasti (Ojanen 2014, 130). Positiivinen psykologia ei ole vain positiivista ajattelua ja positiivisia kokemuksia kuten self-help antaa ymmärtää, vaan myös negatiivisilla kokemuksilla ja tuntemuksilla on oma roolinsa elämässä. Lahti (2015) painottaa ettei positiivinen psykologia vaadi – yksinkertaisesti – ”olemaan onnellinen” ja kieltämään vastoinikäymisten olemassaoloa. Positiivinen psykologia etsii tapoja vahvistaa

realistista minäkuvaa, omia vahvuuksia ja taitoja, ihmissuhteita ja terveellisiä tottumuksia, jotka auttavat ihmistä kehittymään parhaaksi versioksi omasta itsestään (Killam & Kim 2014, 451). Positiivinen psykologia antaa työkaluja, jotka sisäistämällä ihminen on valmistautunut vastoinkäymisten varalle ja valmis ottamaan ne vastaan. Positiivinen psykologia opettaa resilienssiä ja henkistä vahvuutta. (Lahti 2015.)

## 2.2 Positiivinen kasvatus

Positiivinen psykologia on osa laajempaa liikettä, joka pyrkii ymmärtämään, mittaamaan ja kultivoimaan onnellisuutta ja kukoistusta. Psykologian lisäksi aihetta lähestytään myös filosofian, taloustieteen, politiikan, neurotieteiden, lääketieteen, kasvatuksen ja kauppatieteiden alueilla. (Pawelski 2013, 27.) Viime vuosien aikana erityisesti yhdysvalloissa kasvatustiede on suunnannut yhä enenevässä määrin katseensa positiivisen psykologian puoleen ja tätä kasvatustieteen suuntausta on alettu kutsumaan termillä *positive education* (mm. Berkeleyn yliopiston The Greater Good Centre, Pennsylvanian yliopisto, IPEN<sup>3</sup>).

Omassa kandidaatintyössäni (Sjöman 2015) käytin positiivisesta kasvatuksesta muotoa *myönteinen kasvatus*, sillä termi positiivinen kasvatus voidaan toisinaan käsittää liian provokatiivisena ja epämääräisenä. Tarvittaisiin neutraalimpi käsite, joka ei synnytä puolustusreaktiota tieteellisessä yhteisössä, mutta on ymmärrettävä myös tieteellisen yhteisön ulkopuolella. Myönteinen kasvatus -termi kuvaa kasvatustoiminnan arvoja ja päämääriä. Samat arvot ja päämäärät on tunnustettu kasvatuksessa jo antiikin ajoista lähtien. 2000-luvulla kasvatusinstituutioiden fokus on kuitenkin vieraantunut sen alkuperäisistä päämääristä kohti markkinaorientaatiota (esim. Nussbaum 2011). Myönteinen kasvatus on tietoisia valintoja ja ratkaisuja hyvään kasvattamiseksi (vrt. esim. piilo-opetussuunnitelma ja sen piiloiset ja/tai tiedostamattomat päämäärät). Puolentoista viime vuoden aikana kotimainen tutkimus on kuitenkin tunnustanut termiä positiivinen kasvatus (Uusitalo-Malmivaara 2015, Uusitalo-Malmivaara 2015, Vuorinen 2016a) ja näin ollen *positive education* -ilmiötä kuvatakseni, olen päätenyt sittemmin itsekin käyttämään termiä positiivinen kasvatus. Uskon, että negatiivista

---

<sup>3</sup> International Positive Education Network.

kasvatusta voidaan ajatella olevan esimerkiksi puuttumattomuuden periaate, jolloin sallitaan esimerkiksi lapsen tai nuoren aiheuttaa itselleen haittaa tai vaaraa oppimiseen vedoten.

Whiten mukaan (2015) positiivinen kasvatus perustuu tieteellisiin tutkimuksiin, joiden intressi on erityisesti oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin lisäämisessä. Positiivisen kasvatuksen avulla pyritään onnellisuuden ja hyvän elämän vahvistamiseen, opetetaan elämisen taitoja sekä itsetuntemusta. Positiivisen kasvatuksen avulla on mahdollista laajentaa yksilöiden uskomuksia omasta potentiaalistaan ja kyvyistään ongelmanratkaisussa. Whiten (Mt.) mukaan positiivista kasvatusta on kritisoitu muun muassa käsitteellisestä epätarkkuudesta, sekä siitä, ettei positiivisen kasvatuksen koeta tarjoavan tarpeeksi haastavia älyllisiä tehtäviä kasvatettaville. Saatetaan myös ajatella, että fokusoituminen oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointiin on akateemisen osaamisen haaskausta. Whiten (Mt.) mukaan positiivisen kasvatuksen holistinen tapa oppimiseen kehittää oppilaan ja opiskelijan luonnetta sekä älykkyyttä – positiivinen kasvatus on systemaattista, haastavaa, luovaa, reflektiivistä ja henkisesti vaativaa. Positiivisen kasvatuksen lähestymistapa rohkaisee oppilaita ja opiskelijoita itsetutkiskeluun ja optimismiin, kehittämään luonteenvahvuuksiaan sekä luomaan yhteyksiä ympärilleen. On myös todistettu, että hyvinvointi edistää oppimista, joka on kasvatuksen tavoite (Emmons 2008, MacConville & Rae 2012, 13.)

MacConville ja Rae (Mt. 14) toteavat koulujen olevan avainasemassa emotionaalisen hyvinvoinnin edistämisessä ja lasten kykyjen kehittämisessä kohti kukoistusta. Siitä huolimatta ongelmat ihmisten elämänhallinnassa ovat lähiaikoina lisääntyneet selvästi (Hämäläinen 2009, Neff 2010) ja ihmisten kyvyt omien ongelmien kohtaamiseen näyttävät heikentyneen (Pantzar 2013). Myös Pantzar (2013, 12–14) toteaa elinikäisen oppimisen tavoitteenasettelujen tarpeen kohdistuvan vahvasti itsensä hyväksymisen taitojen ja resilienssin vahvistamiseen. Myös uusin, syksyllä 2016 voimaan astunut opetussuunnitelma ottaa huomioon arvokasvatuksen merkityksen ihmisyyteen kasvattamisessa:

*”Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa. – –.*

*Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itse, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15, 16.)*

Yllä olevasta lainauksesta olen korostanut tematiikkaa, jota positiivinen interventio pitää sisällään. Kun opittuja asioita yhteisesti peilataan vasten yleisiä moraalikäsitteitä, rakentuu kasvatettavan sekä kasvattajan moraali kaikessa hänen tekemisessään sekä näiden seurauksissa. Suoranta (2000) sanoo tämän unohtamisen olevan tietämättömyyttä ja jättäytymistä kulloinkin vallalla olevan virtauksen kuljetettavaksi, sillä moraalialue rakennetaan päivittäin ja kasvatus on moraalien ”voimallisin kantaja ja vartija”. Toisaalta Nietzsche [1995, 48] toteaa, että ”moraalisia tosiasioita ei ole lainkaan olemassa” (Mt.16), jolla hän saattaa viitata relativistiseen totuuskäsitykseen<sup>4</sup>. Uusliberalismin juurtuessa aina vain syvemmälle kouluinstituutioiden toimintaan, olisi myös syytä muistaa, ettei koulua instituutiona voida irrottaa sen moraalista sivistystehtävästään erilliseksi ”ihmistehtäksi”, jonka tehtävänä olisi vain valmistaa ihmistuotteita kvartaalitalouden markkinoille.

Oppimisympäristössä täytyy olla sijaa myös tunteille. Oppimista voidaan saavuttaa vain kun voidaan emotionaalisesti, fyysisesti ja älyllisesti muodostaa suhde tietoon (Jeffrey 2008, 256). Varsinkin identiteetin kehittyminen sisältää elementtejä sekä emotionaalisesta että kognitiivisesta niiden välisen konstruktion (Gejsel & Meijers 2005, 419). Luova oppiminen perustuu ”pehmeään” kanssakäymiseen, joka mahdollistaa oppijan ilmaista tunteitaan ja emotionaalisuutta ja se voi tapahtua vain sellaisessa oppimisympäristössä, joka sallii soveltavan oppimisen ja samaan aikaan tarjoaa tilan, jossa oppija voi turvallisesti reflektoida oppimaansa. Turvallisen tilan luominen on ehdottoman tärkeää, sillä uuden asian reflektointi sisältää aina monimerkityksellisyyttä ja

---

<sup>4</sup> Jos realistisessa totuuskäsityksessä tiedon luonne voidaan jakaa ”toteen” ja ”epätoteen”, sallii relativismi useampia, lomittaisiakin totuuskäsityksiä. Käsitteitä ohjaa niiden soveltuvuus, se, millaisen tiedon ajatellaan olevan ikään kuin järkeenkäypää ja hyväksyttävää, ja jonka voidaan ajatella olevan yleistettävissä tai uudelleenkäytettävissä.

tunteita epävarmuudesta<sup>5</sup>. (Mt. 420.) On syytä olettaa, että positiiviset tunteet mahdollistavat turvallisen oppimisympäristön syntymisen. Koska aitoa dialogia ei voi olla ilman kriittistä ajattelua (Vuorikoski & Kiilakoski 2005), tarvitaan turvallinen oppimisympäristö, jossa opittuja asioita voidaan kriittisesti arvioida, testata ja reflektoida.

### 2.3 Vahvuusperustainen oppiminen ja positiivinen pedagogiikka

Positiivisen kasvatus on saanut jalansijaa kotimaassa vasta muutamien viime vuosien aikana (esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2015), jonka vuoksi käsitteiden määrittelytyö on toistaiseksi kesken, eikä vakiintuneita termejä vielä löydy. Kotimainen positiivisen kasvatuksen tutkimus on perehtynyt lähinnä positiivisen pedagogiikan tutkimukseen (Mt.), joka painottaa vahvuusperustaista oppimista ja opettamista, pedagogiikkaa. Tällöin *positive education* -termiin on viitattu siis käyttämällä positiivisen pedagogiikan käsitettä. Uudemmassa tutkimuksessa (Vuorinen 2016a) *positive education* -termi on käännetty positiiviseksi kasvatukseksi, jolloin siihen on viitattu vaihtoehtoisena terminä positiiviselle pedagogiikalle.

Positiivinen pedagogiikka on ennaltaehkäisevää ja mahdollistavaa toimintaa, jonka turvin pyritään opettamaan monipuolisesti vahvan luonteen taitoja ja toipumiskykyä, eli resilienssiä, elämän haasteiden varalle (*vrt. musta pedagogiikka*). Koulun rooli nähdään myönteisen vuorovaikutuksen ja ihmisenä kasvun mahdollistajana, joka tähtää kokonaisvaltaiseen yksilöiden ja yhteisöjen kukoistukseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10.) Vaikka positiivinen kasvatus koostuu pitkälti positiivisesta pedagogiikasta, positiivinen kasvatus voidaan kuitenkin nähdä pedagogiikkaa (menetelmiä koskevat valinnat) laajempänä valintojen kokonaisuutena, joka kritiikistä huolimatta on yhdistelmä tieteellisesti todistettuja oppimisen menetelmiä ja strategioita ja joka koskee sekä pedagogiikkaa, että opettajan roolia ja kasvatusta ylipäätään (Kristjánsson, 2013). Toisaalta kotimaisessa positiivisen pedagogiikan tutkimuksessa (Vuorinen 2016a) termiä on yhtä lailla käytetty myös laajemman positiivisen ideologian kuvaamiseen. Käsitteiden epätarkkaan käyttöön

---

<sup>5</sup> Vuorikosken (2005) mukaan tunteiden kontrolloiminen ja peittäminen ovat osa yhteiskunnallista vallankäyttöä: kun negatiiviset tunteet ja tuntemukset (esimerkiksi nöyryytys) de-normalisoidaan, oppilaat jätetään selviämään yksinään tunteidensa kanssa. Tämän toiminnan vaikutukset voivat olla todella pitkäkestoisia, vaikkakin niiden kautta opitaan myös noudattamaan vallitsevia käyttäytymisen tapoja ja moraalिसääntöjä. Vuorikoski ehdottaa, että ehkä koulun nykyongelmia kuten väkivaltaa, kiusaamista ja levottomuutta voidaan pitää tukahdutettujen tunteiden purkamisena ja vastarintana kasvavia suoritusvaatimuksia ja tiukkaan pakattuja aikatauluja kohtaan.



vaikuttaa niiden vakiintumattomuus, sillä positiivinen suuntaus on varsin uusi ilmiö kotimaisessa kasvatustieteessä.

## 2.4 Positiiviset interventiot

Positiivisilla interventioilla (*positive activity interventions*) tarkoitetaan yksinkertaisia, itse ohjattavia kognitiivisia strategioita tai käyttäytymisen säätelyä, joiden avulla mallinnetaan luontaisesti onnellisten ihmisten ajatusmalleja ja käyttäytymistä (Layours & Lyubomirsky 2012). Positiivisten interventioiden strategiat perustuvat positiivisen psykologian arvoihin ja hyveisiin. Näitä ovat mm. optimismi, kiitollisuus, empatia, ystävällisyys, sosiaaliset suhteet, resilienssi, anteeksianto ja myötätunto sekä itseä, että muita kohtaan, sekä mindfulness (Greater Good in Action 2015). Layoursin ja Lyubomirskyn (2012) mukaan yhdistäviä tekijöitä positiivisen intervention strategioissa on se, että kaikki ovat kohtalaisen lyhytkestoisia, itsehallittavia, edistävät myönteisten tunteiden syntymistä sekä myönteistä käyttäytymistä. Layours ja Lyubomirsky (Mt.) korostavat, että vaikka interventiolla tavoitellaan subjektiivisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden kohenemistä, suuntaavat tehtävät usein huomion myös itsen ulkopuolelle, kuten toisiin ihmisiin ja luontoon. Sosiaalisen aspektin on todettu läheisesti liittyvän hyvinvoinnin kartuttamiseen. Positiivisen intervention strategiat eivät käske ihmistä tekemään itseään onnelliseksi, vaan tarjoavat menetelmiä pienten askeleiden ottamiseen kohti lopullista päämäärää. (Lyubomirsky 2007.)

Lyubomirskyn (2007, 20–24) tutkimusten mukaan onnellisuutta voidaan määritellä set point -teorian kautta, jonka mukaan jopa 50 prosenttia onnellisuudesta on geeniemme määrittelemää. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että samaan tapaan kun geeniperimä määrittelee esimerkiksi painon, pätee se myös onnellisuuteen: osa ihmisistä syntyy geeniperimänsä vuoksi jo iloisempina kuin toiset, osa kestää paremmin pettymyksiä (Mt. 57–68). 40 prosenttia onnellisuudesta määräytyy oman toiminnan ja käyttäytymisen kautta (*intentional activity*), jolloin siihen pystytään myös aktiivisesti vaikuttamaan. Tämä osa on täysin oman toiminnan ja suhtautumisen varassa. (Mt.63–68.) Set point -teorian mukaan onnellisuuden *salaisuus* piilee siis omassa aktiivisuudessa. Lyubomirskyn (2007) teorian mukaan yksilön tulisi aktivoida omaa oppimista ja ymmärrystään,

etsiä uusia haasteita ja kehittää omaa itsesäätelykykyään. Positiiviset interventiot pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan niihin 40:een prosenttiin, joiden avulla omaan hyvinvointiin voidaan teorian mukaan vaikuttaa. Set point-teorian mukaan vain 10 prosenttia onnellisuuden kokemisesta määräytyy ympäröivistä olosuhteista ja tapahtumista, joihin emme pysty vaikuttamaan (Mt.).

Lyubomirskyn (2007, 40) kertoo onnellisuuden ja hyvinvoinnin olevan *sisäistä*. Yksilön uskomukset itsestään ja tulevaisuudestaan ovat merkityksellisessä asemassa, sillä sisäinen motivaatio takaa onnellisuutta huomattavasti ulkoisia motivaatioita (*esim. kauneus, raha, status*) varmemmin (Mt. 208–226). Myös flow'ta tutkineen Csikszentmihalyin (2008) tutkimukset osoittavat, että parantaakseen elämänlaatuaan ihmisen tulisi parantaa *kokemustensa* laatua. Kun kokemusten laatu paranee, tulee mahdolliseksi nauttia elämästä sellaisena kuin se on (Mt. 16–19). Positiivisten interventioiden avulla pyritään kohdistamaan huomiota kokemusten laatuun ja mielenprosessien kehittämiseen siten, että ikäviäkin kokemuksia voidaan käsitellä myötätuntoisesti (MacConville & Rae 2012). Omaa toimintaa muuttamalla voidaan positiivisesti vaikuttaa omaan hyvinvointiin. Ulkoisten olosuhteiden kohentaminen perustuu päivittäiseen tarkoituksenmukaiseen toimintaan. (Layours & Lyubomirsky 2012.) MacConvillen ja Raen (2012, 21) mukaan tällainen toiminta voi olla joko kognitiivista, jolloin toistuvasti ja tietoisesti valitaan optimismi ja positiivinen asenne. Heidän mukaansa toiminta voi olla myös käyttäytymiseen kohdennettua, jolloin säännöllisesti säädellään käyttäytymistä siten, että käyttäydytään ystävällisesti ja ajattelevaisesti muita kohtaan. Toiminta voi olla myös inspiroivaa, jolloin pyritään identifioimaan omia merkityksellisiä tavoitteita sekä mahdollisia toimintatapoja omien tavoitteiden saavuttamiseksi (Mt.).

Layoursin ja Lyubomirskyn (2012) meta-analyysin perusteella positiivisten interventioiden onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat valitun menetelmän lisäksi osallistujan suostumus, kesto ja ajoitus. Interventio ei saa olla liian kuormittava (vrt. Yksi tehtävä viikossa vai yksi päivässä), sillä se korreloi negatiivisesti hyvinvoinnin kokemuksiin. Layoursin ja Lyubomirskyn (Mt.) mukaan, mitä pidempi toteutettu interventio on kestoaltaan, sitä suuremmat ovat myös sen myönteiset vaikutukset. Layours ja Lyubomirsky (Mt.) painottavat motivaation ja omien uskomusten vaikutuksia intervention onnistumiseen: intervention strategioihin saatetaan suhtautua skeptisesti tai ne voivat alkuun tuntua jopa kliseiltä, jolloin oma suhtautuminen interventioon toimii menetelmiin omistautumisen (ja sitä kautta niiden onnistumisen) esteenä. Jotta hyvinvointia

voidaan todella lisätä, tulee osallistujan itse uskoa intervention mahdollisuuksiin. Tämän vuoksi osallistujan suostumus osallistumiselle on tärkeää. Toisaalta Layours ja Lyubomirsky (2012) toteavat, ettei motivaatio oman onnellisuuden kohentamiseen saisi myöskään olla liian korkea: kun onnellisuutta ja hyvinvointia aletaan tavoitella pakonomaisesti, saattaa se heikentää jo olemassa olevaa hyvinvoinnin tasoa. Toisaalta on mahdollista, että ihmisellä tulee olla jo tietty määrä hyvinvointia (*baseline*), jotta he voisivat hyötyä interventiosta, sillä muuten interventio saatetaan kokea emotionaalisesti liian kuormittavaksi (Mt.). Mikäli näin on, pakottaa se kysymään, voidaanko positiivisia strategioita käyttää sellaisen kohderyhmän keskuudessa, joka rakentuu esimerkiksi syrjäytymisuhan alaisista henkilöistä. Toisaalta tulisi muistaa, että positiivisen psykologia, sekä sen menetelmät, ovat pääasiassa suunniteltu ennaltaehkäisyyn (Seligman 2003), kun taas esimerkiksi masennukseen sairastunut ihminen tulisi aina ohjata psykiatrisen alan asiantuntijan arvioitavaksi.

Layoursin ja Lyubomirskyn (2012) mukaan myös ihmisen yksilölliset piirteet vaikuttavat positiivisten interventioiden strategioiden onnistumisiin. Ihminen on yksilö, ja se mikä auttaa toista, ei välttämättä toimi toisella. Ihanteellista on, mikäli positiivisten interventioiden aikana pystytään esittelemään useampia menetelmiä, joista yksilöt löytäisivät juuri itselleen sopivia strategioita, joita pystyvät omaksumaan myöhempää käyttötarkoitusta varten (Mt.). On absurdia olettaa, että positiivisten interventioiden hyvinvointia kohentavat vaikutukset olisivat missään määrin ikuisia. Tätä tukee myös tutkimustieto; kun strategioiden harjoittaminen lopetetaan, palaa hyvinvointi aina lopulta alkuperäiselle hyvinvoinnin tasolle (*baseline*) (Lyubomirsky 2007). Kun positiivisen intervention strategiat on omaksuttu, voidaan niitä kuitenkin hyödyntää jatkossa, jolloin strategioita käyttämällä voidaan kohentaa onnellisuuden ja hyvinvoinnin kokemusta tulevaisuudessa (Layours & Lyubomirsky 2012).

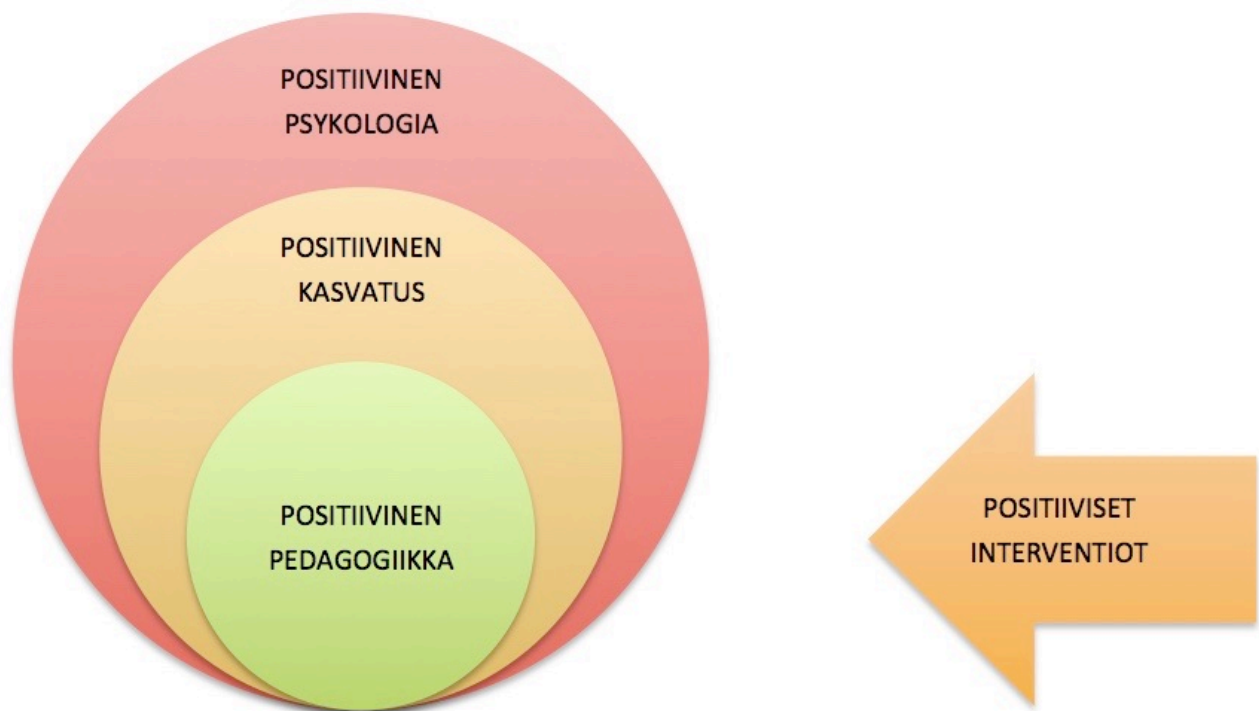
Maailmalla on levinnyt positiivisten interventioiden kokeiluja, ja osassa interventio on integroitu osaksi koko koulun toimintaa ja opetussuunnitelmaa. Kokeiluista tunnetuin lienee Australiassa sijaitseva Geelong Grammar School, jonka opetussuunnitelma on toteutettu yhdessä positiivisen psykologian isän, Martin Seligmanin kanssa. Koulun henkilökunta on uudelleenkoulutettu omaksumaan koulun eetos positiivisen psykologian teorian, kuten luontevahvuuksien, merkityksen, kiitollisuuden, *flow*n, myönteisten tunnetilojen, optimismin ja myönteisten sosiaalisten suhteiden parissa. Tämän teorian pohjalta on luotu tarkasti määritelty

opetussuunnitelma ja ne metodit, joiden avulla interventio on saatu osaksi koulun arkea ja diskursseja. (Norrish & Seligman 2015.) Tämä interventio perustuu samoihin positiivisen psykologian ydin elementteihin eli hyveisiin ja vahvuuksiin. Oppilaille jaettavat tehtävät pohjautuvat MacConvillen ja Raen (2012) teokseen ”Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents”. MacConville ja Rae ovat pyrkineet tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden tunnistaa ja kehittää olemassa olevia luonteenvahvuuksiaan ja kykyjään, ja oppia käyttämään vahvuuksia uusilla tavoilla. Interventio tarjoaa luovan ja osallistavan tavan opettaa nuorille asennemuutosta, tietoa ja taitoja, jotka ovat tärkeässä asemassa hyvinvoinnin turvaamisen kannalta. Lähestymistapa korostaa koulun roolia nuorten kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Intervention jokaisessa osiossa oppilas tutustuu positiivisen psykologian syvimpiin oivalluksiin kuten joustavien ajattelutaitojen kehittäminen, opittu optimismi, luonteenvahvuuksien ymmärtäminen ja kehittäminen sekä kasvun ajattelumallin ylläpitäminen. (MacConville & Rae 2012.)

Positiivisen intervention aikana nuori tutustuu omiin vahvuuksiinsa, joka edistää itsetuntemusta myönteisellä tavalla. Nuori huomaa, että on hyvä, ja että myös muissa on hyvää (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2015). Kun ohjaaja tunnistaa oppilaidensa vahvuudet ja tukee niiden kehittymistä, hän edistää myönteistä asennetta oppimiseen sekä oppilaan identiteetin konstruoimiseen (kts. (Bransford, Brown & Cocking 1999, 236). Onnistumisen, pystyvyyden ja toimijuuden tunteet vahvistavat myönteisen minäkuvan ja identiteetin rakentumista. Nuoret tutustuvat myös mielen prosesseihin, jotta voidaan realistisesti reflektoida omaa muuttuvaa identiteettiä ja minäkuvaa sosiaalisessa kontekstissa. Voidaan olettaa, että itsetuntemuksen kehittämisen tukeminen tapahtuu syleilemällä inhimillisyyttä: hyväksymällä, että meissä kaikissa asuu sisällä pelkoja, häpeää sekä itseen kohdistuvaa epäilyä. Tämän tiedostaminen saattaa avata uusia, kätkeytyjä voimavaroja nuoren elämässä ja vahvistaa näin hyvinvointia, resilienssiä, ja motivaatiota. Suunnittelemani positiivisen intervention tarkoituksena on luoda positiivinen ja innostava ilmapiiri, jossa omia haaveita voidaan turvallisesti hahmottaa, jolloin niiden tavoittelemista on helpompi suunnitella.

## 2.5 Positiivisen suuntauksen teoreettinen viitekehys

Positiivinen kasvatustiete on siis positiivisen psykologian ideologinen 'alahaara', jota viedään käytäntöön positiivisina interventioina, käyttämällä positiivista pedagogiikkaa. Edellä mainitut komponentit pyrkivät yhdessä ja erikseen, tukemaan positiivisia psykologisia muutoksia yksilöissä ja yhteisöissä.



**KUVIO 1.** Positiivisen suuntauksen viitekehys (Sjöman 2017).

Positiivisen suuntauksen viitekehyksestä (Kuvio 1.) ilmenee positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatustieteen muodostavan yhdessä positiivisen intervention ideologisen taustan, jolloin ne tulevat vastanneiksi yhdessä kysymykseen siitä, mikä laajempi ilmiö on kyseessä. Positiivinen pedagogiikka puolestaan vastaa kysymykseen siitä, miten toimimalla pystymme saavuttamaan asetettuja tavoitteita. Positiiviset interventiot vastaavat puolestaan kysymykseen siitä, miksi kyseiset menetelmät on valittu. Luodessani tutkimuksen viitekehystä konsultoin useampia positiivisen suuntauksen asiantuntijoita (mm. Lahti 2015, Ojanen 2015, Vuorinen 2016b), jotka auttoivat hahmottamaan käsitteiden määrittelyihin liittyviä rajapintoja.

### 3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Design-tutkimukseni tavoitteena oli suunnitella positiivinen interventio materiaaleineen. Positiivisen intervention tavoitteena oli tuottaa merkityksellisyyden kokemuksia siinä kontekstissa, jossa se toteutettiin. Interventio pohjautuu aiempiin positiivisiin interventio-tutkimuksiin, joiden on todettu tukevan nuorten onnellisuutta, resilienssiä ja motivaatiota (MacConville & Rae 2012, Layours & Lyubomirsky 2012). Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa edellä mainittuja kompetensseja, tai muuta lisäarvoa positiiviseen interventioon osallistuvien nuorten elämään. Tutkimuskysymykset perustuvat edellä mainittuun design-ongelmaan. Tutkimuksessani haettiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten positiivinen interventio toimii pragmaattisella tasolla?
2. Millaisia representaatioita nuorilla esiintyy positiivista interventiota kohtaan oman osallistumiskokemuksensa perusteella?

Ensimmäinen osa tutkimusaineistosta koostui tutkimukseen osallistuneiden opettajien täyttämistä opettajan päiväkirjoista, joiden avulla oli tarkoitus selvittää miten positiivinen interventio käytännössä toimii, soveltuuko se kyseisen kohderyhmän käyttöön, ja millaista jatkokehittelyä se vaatii. Toinen osa tutkimusaineistosta koostuu opiskelijoilta kerätystä eläytymismenetelmäaineistosta, jossa orientaatiotekstejä jatkettiin mielikuvitusta käyttäen. Näin menettelemällä oli tarkoitus saada tietoa siitä, millaisia asenteita ja suhtautumista nuorilla saattaisi esiintyä interventiota kohtaan. Eläytymistarinamenetelmin tuotetut vastaukset eivät kuvaa realistista todellisuutta, mutta ne auttavat hahmottamaan sitä, miten asiat *voisivat* olla (Eskola 1997).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen metodologia perustuu **design based research** -tutkimusmenetelmään. Design-tutkimuksessa suunnittelu (*design*), itse tutkimus sekä konteksti ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään (Joseph 2004). Juuti ja Lavonen (2006, 54) jaottelevat kasvatustieteellisen tutkimuksen kahteen kategoriaan: tutkimukseen kasvatustieteestä (mitä kasvatustiede on) sekä tutkimukseen kasvatustieteiden hyväksi (miten kasvatustietiedettä voidaan kehittää). Jälkimmäinen koettaa siis aktiivisesti kehittää pragmaattista kasvatustieteiden osa-aluetta; parantaa opettamista ja oppimista käytännössä. Tämän tutkimuksen metodologia perustuu design based research – tutkimusmenetelmään. Design-tutkimuksessa suunnittelu (*design*), itse tutkimus sekä konteksti ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään. Juuti ja Lavonen (Mt.) kertovat design-tutkimuksen syntyneen kritiikistä kasvatustieteiden tutkimuksen ja käytännön erkaantumiselle toisistaan, sillä on ajateltu etteivät kasvatustieteellisten tutkimusten tulokset ole yltäneet käytännön opetuksen tasolle, jolloin teorian ja pragmaatiikan välistä kuilua on haluttu kaventaa design-tutkimuksen avulla. Design-tutkimus valitaan lähestymistavaksi esimerkiksi silloin kun halutaan syventää ymmärrystä oppimisesta kompleksisessa tosielämän kontekstissa (Joseph 2004, 235), sillä se yhdistää tieteellisen tutkimuksen pragmaattiseen tasoon. Design-tutkimuksen tavoitteena on luoda merkityksellistä muutosta siihen kontekstiin, jonka sisällä se toimii.

Kappaleessa 4.1 käsittelen design-tutkimukselle ominaisia piirteitä, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimuksen etenemistä (4.2). Kappaleessa 4.3 tarkastelen tämän tutkimuksen aineistoa, ja erittelen käytettyjä aineistoja yksityiskohtaisemmin alaluvuissa 4.3.1 ja 4.3.2. Kappale 4.4 syventyy siihen, miten edellä mainittuja aineistoja on tässä tutkimuksessa analysoitu.

## 4.1 Design-tutkimuksen ominaispiirteet

Kehittämistutkimuksen interventioasetelman juuret ovat psykologisessa tutkimuksessa. Ensimmäisen kerran design-menetelmään on viitattu termillä ”*design experiments*”, vuonna 1992 Collinsin ja Brownin toimesta. Collins [1992] ja Brown [1992] uskoivat, etteivät laboratoriolliset koeasetelmat palvelleet niiden kysymysten tarkastelussa, jotka heille olivat tärkeitä. (Barab & Squire 2004, 12.) Joseph (2004, 235) viittaa Shavelsonin, Philipsin, Townen ja Feuerin [2003, 2] määritelmään:

”Such research, based strongly on prior research and theory and carried out in educational settings, seeks to trace the evolution of learning in complex, messy classrooms and schools, test and build theories of teaching and learning, and produce instructional tools that survive the challenges of everyday practice.”

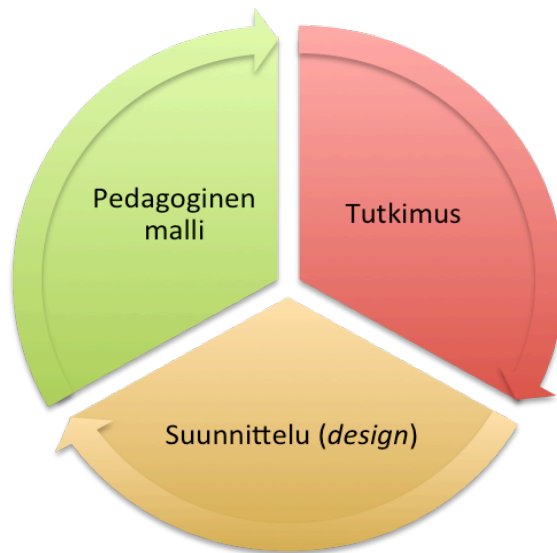
Design-tutkimus on verrattain uusi tutkimusmenetelmä, eikä sen metodologinen viitekehys ole kovinkaan selkeä johtuen sen nuoresta iästä, mutta toisaalta myös sen metodologisesta luonteesta (Joseph 2004, 235). Se on yleistynyt maailmalla vasta 2000-luvulla, mutta Suomessa design-tutkimus on edelleen varsin harvoin tutkimuksissa esiintyvä metodologinen valinta.

Josephin (Mt. 235–236) mukaan design-tutkimuksessa on erityisen tärkeää oppia tietystä oppimisen aspektista suunnittelemalla interventio, jota pystytään toistojen avulla aina parantamaan entisestään, jotta se aktivoi ja tukee tutkittavaa oppimisen aspektia. Design-tutkimus toteutetaan intervention keinoin, mutta suunnittelu ja suunnittelun kriittinen arviointi kulkevat tutkimuksen syklimäisessä kehityksessä jatkuvasti läsnä (Kuvio 2).

Interventiosuunnitelma, eli *design*, pohjautuu aina aiempaan tutkimukseen aiheesta (Joseph 2004). Tätä käytetään suunnitelman pohjana ja näin menettelemällä on tarkoituksena parantaa intervention tehokkuutta. Design-tutkimukselle tyypillistä on sen joustava eteneminen, suunnitelmaa eli *designia* päivitetään ja kehitetään jatkuvasti tutkimuksen edetessä (Mt.); näin ollen tutkimus koostuu iteratiivisista sykleistä, jotka etenevät kehittämissuunnitelmasta suunnitelman arvioimiseen ja raportoimiseen, joka jälleen johtaa kehittämiseen,



kehittämissuunnitelman arvioimiseen, ja uudelleenkehittämiseen. Näiden empirian ja teorian välillä yhtäaikaaisesti vuorottelevien syklien aikana myös tutkijan ymmärrys design-ongelmasta usein syvenee. (Joseph 2004, 235–236.) Juuti ja Lavonen (2006, 54) jakavat design-analyysin kolmeen aspektiin; a) design-prosessi on iteratiivinen ja sen lähtökohdat ovat halussa kehittää pragmaattista kasvatustieteiden tasoa (kehittäminen syntyy muutoksen tarpeesta), b) se tuottaa laajempaan käyttöön sopivia artefakteja, ja c) se tuottaa kasvatustieteellistä tietoa, jota voidaan käytännössä hyödyntää. Juutin ja Lavosen (Mt.) mukaan pragmaattinen lähtökohta korostaa opettajan reflektiivistä otetta sekä tutkijan havaintoja autenttisissa opetus- ja oppimistilanteissa.



**KUVIO 2.** Design-tutkimuksen syklimäinen rakenne.

Design-tutkimus muistuttaa läheisesti toimintatutkimusta, sillä molemmissa analysoidaan tutkittavaa kohdetta pyrkien samalla vaikuttamaan siihen. Heikkisen (2010, 196–197) mukaan toimintatutkimus ei kuitenkaan ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä, sillä se on pikemminkin tutkimusstrateginen lähestymistapa, jossa toiminta ja tutkimus tapahtuvat yhtäaikaisesti. Myös toimintatutkimus pyrkii muutokseen ja toiminnan kehittämiseen tutkimisen ohella. Toimintatutkimuksen toteuttajana on usein opettaja itse, joka vastaa oman opettamisensa tutkimisesta. Design-tutkimus toteutetaan usein tiimeissä; siten, että tutkija, suunnittelija ja opetushenkilö vastaavat kukin omista rooleistaan, joskin toimijat tekevät yhteistyötä ongelmien syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi sekä uusien innovaatioiden kehittämiseksi. Toisaalta on

myös mahdollista, että edellä mainitut roolit ovat yksittäisen henkilön varassa. (Heikkinen 2010, 197.) Tässä tutkimuksessa olen vastannut itse sekä tutkimuksesta että suunnittelusta, mutta opetussuunnitelman on implementoinut käytäntöön kunkin tutkittavan luokkaryhmän oma opettaja. Näin meneteltiin olettaen, että oppilaansa tunteva opettaja kykenee arvioimaan mahdollisia muutoksia ja vaikutuksia oppilaissa osuvammin kuin ulkopuolinen tutkija. Kun ulkopuolinen tutkija ei ole osallisena tunnin kulussa, poistaa se oppilaiden mahdollisen vieraskoreuden tai varuillaan olemisen tuntemattoman tarkkailijan seurassa. Näin oppitunti kyettiin järjestämään mahdollisimman autenttisena, sellaisena, millainen se voisi olla mikäli positiivisen intervention opetussuunnitelma implementoitaisiin osaksi koulujen laajempaa opetussuunnitelmaa.

## *4.2 Tutkimuksen eteneminen*

Design-tutkimukselle tyypillistä on sen syklimäinen eteneminen, jossa kussakin vaiheessa pyritään kehittämään olemassa olevaa suunnitelmaa entisestään (Joseph 2004). Tämän tutkielman vaiheet voidaan jakaa neljään päävaiheeseen, joista jokainen sisältää useampia toimenpiteitä (Taulukko 2). Ensimmäinen design-sykli käynnistyi lokakuussa 2015 ja tutkimus valmistui tammikuussa 2017. Tutkimuksen syklit kestivät siis yhteensä noin 16 kuukautta. Kuvailen vaiheita yksityiskohtaisemmin luvussa 5. Ensimmäinen design-sykli perustui teoriataustaan tutustumiseen ja pyrkimykseen rakentaa tarkoituksenmukainen design-ongelma ja –tehtävä. Design-ongelmaa ja –tehtävää refleктоitiin positiivisen kasvatuksen kirjallisuuden pohjalta (mm. MacConville & Rae 2012). Sykli 2:n aikana edettiin vahvuusperustaisen opetussuunnitelman hahmotteluun ja esitestauksen suunnitteluun. Esitestaus vaihe sisälsi yhteistyökumppaneiden etsimisen, tutkimuslupien anomisen (koulun rehtorilta, opettajalta, oppilaiden vanhemmilta sekä oppilailta itseltään) sekä opetussuunnitelman käytännön implementoinnin. Positiivisen intervention toteuttamisen jälkeen opetussuunnitelmaa kehitettiin kerätyn materiaalin ja palautteen perusteella. Sykli 3 muistutti läheisesti sykliä 2; sen aikana etsittiin yhteistyökumppanit, anottiin luvat, ja toteutettiin vahvuusperustainen positiivinen interventio käytännön tasolla. Sykli 3:n tutkimustulokset sekä palaute määrittelevät tutkimusmateriaalin analyysin, tulokset, johtopäätökset ja pohdinnan, jotka muodostavat tutkimuksen neljännen vaiheen.

**TAULUKKO 2.** Tutkimusprosessin vaiheittainen kuvaus.

<b>TUTKIMUSPROSESSIN VAIHE</b>	<b>DESIGN-TUTKIMUKSEN ETENEMINEN</b>
<b>SYKLI1. Teoriataustaan tutustuminen</b>  Lokakuu 2015–Tammikuu 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Design-ongelman ja –tehtävän määrittäminen</li> <li>• Aiempiin innovaatioihin ja sovelluksiin tutustuminen: Positiivisen psykologian soveltaminen käytännössä (positiivinen kasvatus)</li> <li>• Teoriataustaan syventyminen</li> </ul>
<b>SYKLI2. Oppimateriaalin suunnitteluvaihe ja esitestaus</b>  tammi–kesäkuu 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetussuunnitelman ja suunnittelutyö kirjallisuuskatsauksen avulla</li> <li>• Tehtävien valikoiminen olemassa olevasta tehtäväkokonaisuudesta (MacConville &amp; Rae 2012)</li> <li>• Esitestauksen suunnittelu (Pohjois-Espanja: englanninkielen opiskelijaryhmä)</li> <li>• Lupa-anomukset (rehtorilta, opettajalta, vanhemmilta, opiskelijoilta)</li> <li>• Esitestauksen toteutus, analyysi ja johtopäätökset</li> <li>• Opetussuunnitelman tarkentaminen</li> </ul>
<b>SYKLI3. Opetussuunnitelman kehittäminen ja testaaminen</b>  touko–marraskuu 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetussuunnitelman käännöstyö ja tarkentaminen (kehittäminen palautteen perusteella)</li> <li>• Tutkimuksen kohderyhmän etsiminen ja valikoituminen</li> <li>• Lupa-anomukset (virastoilta, rehtoreilta, vanhemmilta, oppilailta)</li> <li>• Opetussuunnitelman testaaminen käytännössä (kaksi suurpääkaupunkiseudun oppilasryhmää)</li> </ul>
<b>ANALYYSI</b>  marras–joulukuu 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetussuunnitelman testaamisesta saatujen tulosten arviointi</li> <li>• Aineiston analyysimenetelmien lopullinen valinta (aineistolähtöinen sisällönanalyysi)</li> <li>• Aineiston analyysi</li> <li>• Analyysin tulosten peilaaminen teoriataustaan (soveltavan teorian etsiminen)</li> </ul>
<b>TULOSTEN ESITTÄMINEN</b>  joulukuu 2016–tammikuu 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetussuunnitelman testaamisesta saatujen tulosten raportointi</li> <li>• (Analyysissa saatujen tulosten esittäminen)</li> </ul>
<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b>  joulukuu 2016–tammikuu 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Design-ongelmaan vastaaminen</li> <li>• Design periaatteet</li> <li>• (Tutkimuskysymykseen vastaaminen)</li> </ul>
<b>POHDINTA</b>  joulukuu 2016–tammikuu 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Design-prosessin arviointi</li> <li>• Jatkokehitystarpeiden arviointi</li> </ul>

### 4.3 Aineistot

Monimenetelmällinen aineistotriangulaatio on design-tutkimukselle hyvin tyypillinen (Juuti & Lavonen 2006). Aineistotriangulaatiossa erilaisia aineistoja sekoitetaan tiettyä logiikkaa hyväksikäyttäen, jolloin erilaiset aineistot täydentävät toisiaan, antaen niille merkityksiä. Menetelmien valinta osoittautui tässä tutkimuksessa hyvin haasteelliseksi; vaikka opettajat pystyivät varsin hyvin refleктоimaan oppituntien kulkua, kuinka tutkia nuorten kokemuksia positiivisesta interventiosta? Voidaanko olettaa, että nuorten metakognitiotaidot ovat niin kehittyneitä, että he pystyisivät realistisesti arvioimaan positiivisen intervention vaikuttavuutta nuoren omalle elämäntarinalle? Onko nuorilla keskittymiskykyä vastata pitkiin kysymyssarjoihin vai rajaako keskittymiskyky vastaukset vain tietyn tyyppisten yksilöiden tuottamiksi, joilla kyseinen vahvuus on? Voimmeko realistisesti arvioida ja nimetä kaikki muut mahdolliset muuttujat, jotka vastauksiin vaikuttavat, tarkastelun ulkopuolelle? Ovatko positiivisen intervention vaikutukset edes tunnistettavissa välittömästi positiivisen intervention jälkeen vai ovatko merkitykset hiljalleen rakentuvia ja vaativat aikaa kehittyäkseen?<sup>6</sup> Edellä mainittujen seikkojen vuoksi valitsin aineistotriangulaation, joka koostuu opettajan päiväkirjoista (3.3.1) sekä oppilaiden kirjoittamista eläytymiskertomuksista (3.3.2).

#### 4.3.1 Opettajan päiväkirja pragmaattisen soveltuvuuden arvioinnissa

Tutkijana minulle oli erittäin tärkeää saada kerättyä aineistoa siitä, miten opetussuunnitelma käytännössä toimi, ja millaista jatkokehittelyä positiivinen interventio vaatii. Koska opetussuunnitelman implementoinnista vastasi nimenomaan kunkin luokkaryhmän oma opettaja/luokanvalvoja, pyydettiin heitä täyttämään opettajan päiväkirjaan huomioita tunnin kulusta. Tähän opettajat ohjeistettiin käyttämällä seuraavaa saatetekstiä kunkin oppitunnin yhteydessä:

---

<sup>6</sup> Kuten Esa Saarinen tokaisi luennollaan hyvän elämän merkityksestä; on hyvin todennäköistä että poistuessamme luennolta, emme välttämättä edes muista *mitä* luennolla käsiteltiin, sillä saattaa olla että opitut asiat alkavat vaikuttamaan mikromuutoksina – joiden alkuperää ei myöhemmin pystytä kognitiivisesti identifioimaan.

”Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista tuntiin ja sen asiasisältöihin. Apuna voidaan käyttää tunnin lopussa käsiteltyjä apukysymyksiä (huom. kaikkiin ei ole välttämätöntä vastata, voit nostaa käsittelyyn tunnin huippukohtia tai omia huomioita).”

Opettajan päiväkirjaan opettaja kirjasi itselleen tärkeitä teemoja ja reflektoi opintokokonaisuutta onnistumisineen ja heikkouksineen. Opettajan päiväkirjan lopussa refleктоitiin vielä kokemuksia positiivisen intervention tuottamista kokemuksista, toimivuudesta ja tehokkuudesta, mahdollisista muutoksista ja arvioitiin kurssin soveltuvuutta kyseiselle ryhmälle.

#### 4.3.2 Eläytymiskertomus representaatioiden ilmentäjänä

Eläytymismenetelmä (role-playing method) on tutkimusaineiston keräämiseen liittyvä menetelmä, jonka tarkoituksena on tutkia ajattelun logiikkaa, asenteita ja representaatioita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 6.5). Suomessa eläytymismenetelmää on alettu käyttää tutkimusmetodina Tampereen yliopistossa 1980-luvun alussa Eskolan etsiessä menetelmää, jossa kokeen peruslogiikka säilyttäen pystyttäisiin kohtelevaan ihmisiä ihmisinä puijattavien kohteiden sijaan (Eskola 1997, 6). Hän rakensi tutkimusryhmän kokeellista tutkimusta ja sen ongelmia käsitelleelle kurssille, johon osallistuneet ottivat käyttöönsä eläytymismenetelmän opinnäytetöitään varten. Nykyään eläytymismenetelmä on vakiinnuttanut paikkansa laadullisten tutkimusten aineistonkeruumenetelmänä erityisesti kasvatus- ja sosiaalitieteiden tutkimuksissa, mutta sen yhdysvaltalaisista alkujuuristaan huolimatta sitä on käytetty enimmäkseen Suomessa. (Wallin, ym. 2015.)

Eläytymismenetelmän englannin kielinen termi *role playing-method* sisältää alkujaan kaksi toisistaan poikkeavaa tutkimusmenetelmää: aktiivisen ja passiivisen roolinoton. Aktiivisessa vaihtoehdossa tutkittavat henkilöt eläytyvät kehyskertomuksessa esitettyyn tilanteeseen roolileikin avulla, jossa vuorosanat, tilanteen kulku ja episodi kokonaisuudessaan syntyy aktiivisesti. Toinen, passiivinen versio tapahtuu kirjallisesti tuottamalla lyhyehkö kirjoitus kehyskertomuksen ohjeen mukaan, jossa eläytymällä koetetaan saada selville sitä, mitä on saattanut tapahtua ennen tai jälkeen kuvattua tilannetta. Suomen ulkopuolella on käytössä

ollut enemmänkin eläytymismenetelmän aktiivinen muoto. (Eskola 1997, 6–7.) Menetelmästä on lanseerattu Suomessa käännös *the method of empathy-based stories (MEBS)*, jonka Wallin ym. (2015, 256) kertovat tällä hetkellä olevan eläytymismenetelmän vakiintunein käännös Suomessa. Eläytymismenetelmä soveltuu kaikkiin sellaisiin tutkimuksiin, joissa halutaan tarkastella ihmisen ajattelun logiikkaa, käsityksiä ja toiveita (Mt. 252).

Eläytymismenetelmässä tutkittavat kirjoittavat lyhyehkön tarinan eri kehyskertomusten ja niiden aiheuttamien mielikuvien perusteella (Eskola 1997, 5; Eskola & Suoranta 2011, 110–112.) Eläytymismenetelmää käytettäessä on orientaatiotekstejä vähintään kaksi, mutta niitä voi olla myös enemmän. Näissä varioidaan jotakin muuttujaa, jolloin analyysin kohteeksi otetaan nimenomaan variaatiot eri vastausten välillä. Tutkitaan siis sitä, mitä kyseinen variaatio vaikuttaa vastauksiin. Useimmiten orientaatiotekstit eroavat toisistaan siten, että toinen teksteistä kuvailee myönteistä, esimerkiksi onnistumista ja toinen kielteistä, esimerkiksi epäonnistumista (Eskola 1997). Toisaalta orientaatioteksteissä voidaan varioida mm. aikaa tilanteen sijasta (Wallin, ym. 2015, 253). Eläytymismenetelmää käytettäessä kukin vastaaja vastaa yhden orientaatiotekstin perusteella, jonka on sattumanvaraisesti saanut. Menetelmää on käytetty esimerkiksi silloin, kun on haluttu saavuttaa hiljaista tietoa, ajallista ja paikallista todellisuutta. Aineistojen avulla voidaan saavuttaa tietoa ”esimerkiksi arvoista, käsityksistä, mielikuvista ja uskomuksista – siis sosiokulttuurisista representaatioista ja samalla subjektiivisista ajattelun logiikoista”. (Mt. 248.) Kertomukset kuvaavat *merkityksiä*. Toisaalta tulee kuitenkin muistaa etteivät eläytymiskertomukset kuvaa todellisuutta, vaan mahdollisia tarinoita; Eskolan (1997, 6) sanoin: ”tarinoita siitä mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät.” Hän myös toteaa (Mt. 31) eläytymismenetelmän käyttökelpoiseksi tilanteissa, joissa halutaan palautetietoa opetuksesta. Eläytymismenetelmä tuottaa eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä, jotka ruokkivat tutkijan tieteellistä mielikuvitusta [Hyttinen 1987, 70–76] jolloin aineisto vauhdittaa tutkijan ajattelua (Eskola 1997, 27–28).

Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmän avulla nuoret kuvittelivat, millaisia vaikutuksia positiiviseen interventioon osallistumisella **saattaisi** olla jollekulle toiselle. Näin menettelemällä halusin myös minimoida riskiä siitä, että nuori tuntisi millään tapaa olevansa kuulusteltavana, silmätikkuna, koska tämä saattaisi aktivoida nuoren puolustusmekanismeja. Eläytymismenetelmän tarjoamat vastaukset eivät toki kerro realistista totuutta (Eskola 1997) siitä, millaisia vaikutuksia

positiiviseen interventioon osallistumisella todellisuudessa on, mutta vastaukset kuvaavat sitä, millaisia vaikutuksia nuoret kuvittelevat sillä olevan ja millaisia asenteita nuorilla on positiivista interventiota kohtaan oman osallistumiskokemuksensa perusteella. Oppilaille jaettiin seuraava tehtävänanto:

- Älä kirjoita nimeäsi paperiin, mutta yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa ja jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle. Jatka tarinaa ohjeen mukaan, ja pohdi tarinan jatkoa oman osallistumiskokemuksesi kautta (intervention 8 oppituntia hyveistä ja vahvuuksista).
- Sinulla on aikaa noin 25 minuuttia.
- Oikeaa vastausta ei ole olemassa, joten älä lunttaa kaverilta.

”Ensi syksynä Hanski vaihtaa uuteen kouluun. Koulun vaihto vähän jännittää, eikä Hanski vielä tiedä ketkä vanhoista kavereista pääsee samaan kouluun. Muutenkin osa koulujutuista tuottaa vaikeuksia, eikä Hanski tunne omia vahvuuksiaan kovinkaan hyvin. Joskus Hanskista tuntuu että olenkohan missään hyvä. Ja sitten kun joskus pitäisi oikein *yrittää* tunnilla, Hanskin tekee mieli antaa periksi, koska ei haluaisi epäonnistua.

Syyslukukauden alkaessa opettaja ilmoittaa että Hanskin luokka osallistuu positiivisen intervention kokeiluun (*oppitunnit, joita olette käsitelleet viime viikkoina oman opettajan johdolla*). Oppitunneilla tutustutaan hyveisiin ja vahvuuksiin. Jatka tarinaa mielikuvituksesi mukaan. Pohdi tarinassa, onko **interventiossa opetetuilla asioilla vaikutuksia Hanskin elämään? Millaisia?”**

Eläytymiskertomuksen toimijaksi valittiin Hanski. *Hanski* valittiin sukupuolineutraaliuden vuoksi, jolla pyrittiin turvaamaan eläytymisen mahdollisuus mahdollisista sukupuolta määrittävistä rajoitteista huolimatta. Ohjeessa painotettiin kertomukseen eläytymistä oman osallistumiskokemuksen kautta.

Eläytymismenetelmän käytössä, kuten muussakin laadullisessa tutkimuksessa, on sovellettu tyypillistä 15–20 vastauksen saturaation periaatetta, jonka olen sisällönanalyysin tehdessäni saavuttanut jokaisen muodostamani sosioemotionaalista kompetenssia kuvaavan luokan kohdalla. Useimmiten ohjeistetaan aineistojen kokojen tulevan vaihdella 30:sta ylöspäin, ja tutkimuksessani oli vastaajia 27. Toisaalta, mikäli vastaajia olisi ollut 30 ja eläytymismenetelmälle tyypillisesti orientaatioteksteistä olisi ollut kaksi variaatiota, tarkoittaisi se minimissään 15:sta vastaajaa variaatiota kohden, joka omassa tutkimuksessani siis ylittyi (27).

#### 4.4 Sisällönanalyysi tutkimusaineiston analyysimenetelmänä

Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on tutkimusstrategia, jonka avulla voidaan tuottaa toistettavissa olevia ja päteviä päätelmiä tekstimuodossa olevissa aineistoista, joita voivat olla esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, litteroidut haastattelut, puheet ja keskustelut sekä erilaiset raportit (Krippendorff 2013, 18; Sarajärvi & Tuomi 2002, 108). Täten se soveltuu siis hyvin myös eläytymismenetelmätarinoiden analysointiin. Teorialähtöisen diskurssianalyysin sijaan analyysistrategiana käytettiin sisällönanalyysia, sillä vaikka ne molemmat tutkivat tekstiä, keskittyy sisällönanalyysi tekstin merkitysten löytämiseen kun puolestaan diskurssianalyysi analysoi, miten näitä merkityksiä luodaan (Sarajärvi & Tuomi 2002, 106.)

Aineistolähtöinen eli induktiiviseen päättelyyn nojaava sisällönanalyysi voidaan kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi (Kuvio 3.). Prosessiin kuuluu aineiston pelkistäminen (redusointi), aineiston ryhmittely (klusterointi) ja käsitteellistäminen (abstrahointi). Aineistolähtöisessä analyysissä edetään tulkinnan ja päättelyn avulla empiirisestä aineistosta kohti teoreettisempaa näkemystä tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 110–115.) Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto hajotetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja lopulta kootaan uudelleen.



**KUVIO 3.** Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet.

Kaikki aineiston 27 eläytymismenetelmällä tuotettua kirjoitusta olivat 12–15-vuotiaiden nuorten kirjoittamia. Kirjoitukset kirjoitettiin suomenkielellä. Vastaukset olivat monipuolisia ja tyyliltään hyvin positiivisia. Yksi kirjoitus oli neutraali ja yksi jouduttiin hylkäämään asiattomana. Analyysivaihe alkoi vastausten syvällisellä lukemisella. Aineiston analyysissa aineisto pelkistettiin



siten, että jäljelle jäi vain tutkimuksen kannalta olennaisin aines. Pelkistäminen tarkoittaa joko informaation pilkkomista osiin tai sen tiivistämistä (Sarajärvi & Tuomi 2002, 111–112). Aineisto luettiin läpi useampaan kertaan. Jokaisen lukukerran jälkeen tulkintoja tarkennettiin ja reflektointiin pelkistettyjen ilmausten paikkansa pitävyyttä. Eläytymistarinoiden tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaisut pelkistettiin (*tiivistys*) termeiksi, jonka jälkeen aineistosta nostetut pelkistetyt sanat ja ilmaukset käytiin tarkasti läpi ja niistä etsittiin käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia (ryhmittelyvaihe). Ryhmittelyvaiheessa kertomuksista eriteltiin 9 ryhmää;

1. Itsetuntemus
2. Tunteiden tunnistaminen ja käsittely
3. Itseluottamus ja –varmuus
4. Pelon ja/tai jännityksen otteesta vapautuminen
5. Sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpito
6. Empatia
7. Kasvun asenne
8. Positiivinen elämänasenne
9. Positiivisen intervention merkitys / kokemus

Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmiteltiin ja jokaisesta ryhmästä muodostettiin luokka, joka nimettiin sen sisältöä kuvaavaksi. Luokittelun kautta aineisto saadaan tiivistettyä sisällyttämällä yksittäiset tekijät yleisimpiin kattokäsitteisiin. Luokat voidaan edelleen ryhmitellä yläluokiksi ja pääluokiksi. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 112–113.) Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä edetään empiirisestä aineistosta saatujen luokitusten avulla kohti teoreettisempaa jäsenystä ilmiöstä (Mt. 115). Myös Härmäläisen (1987) mukaan abstrahointivaiheessa tutkija muodostaa kuvauksen tutkimuskohteesta yleisempien ryhmittelyssä muodostettujen käsitteiden avulla. Abstrahointivaiheessa luokkia muodostettiin neljä, jotka nimettiin sisältöään kuvaaviksi. Luokat olivat:

1. Henkilökohtainen voimaantuminen
2. Sosiaalisen kompetenssin kehittyminen
3. Positiivinen asennemuutos
4. Positiivisen intervention merkitys

Tämän jälkeen aineisto kvantifioitiin, jolloin saatiin selville kuinka monen opiskelijan kirjoituksissa eri luokkaan kuuluvia mainintoja esiintyi, sekä kuinka monta mainintaa esiintyi (Taulukko 3.).

**TAULUKKO 3.** Aineiston kvantifiointi.

LUOKAT	1. Henkilökohtainen voimaantumisen (personal empowerment)	2. Sosiaalisen kompetenssin kehittyminen	3. Positiivinen asennemuutos	4. Positiivisen intervention merkitys
<b>RYHMÄT JA VASTAAJAT (maininnat/kpl)</b>	<b>Itsetuntemus</b> 16 vastaajaa 25 mainintaa  V3, V4 (3), V6, V12 (3), V13 (3), V14, V16, V17, V20, V21, V22 (2), V24, V26, V27, V28, V30 (3)	<b>Pelon / jännityksen otteesta irtipääseminen</b> 8 vastaajaa 11 mainintaa V5, V8, V14, V17 (2), V19, V26, V28, V30 (2)	<b>Kasvun asenne</b> 13 vastaajaa 17 mainintaa V1(2), V2(2), V4, V12, V13, V16, V19 (2), V22, V23, V25, V27, V28 (2), V30	<b>Merkityksellisyys</b> V3, V4, V9, V10, V11, V15, V17, V18, V19 (2), V20 (2), V22, V23
	<b>Tunteiden tunnistaminen ja käsittely (itsesäätely)</b> 5 vastaajaa 6 mainintaa V3, V10, V11, V14 (2), V22,	<b>Sos.suhteiden luominen ja ylläpito</b> 8 vastaajaa 9 mainintaa V18, V19, V20, V23 (2), V26, V27, V28, V29	<b>Positiivinen elämänasenne</b> 8 vastaajaa 12 mainintaa V1 (2), V2(3), V14, V16, V18 (2), V23, V24, V28	
	<b>Itseluottamus- ja itsevarmuus</b> 11 vastaajaa 17 mainintaa V1, V3 (2), V4(4), V6, V8, V13, V16, V17 (2), V21, V22 (2), V28	<b>Empatia</b> 5 vastaajaa 6 mainintaa V3, V4, V9(2), V14, V20		
<b>VASTAAJIA YHTEENSÄ (maininnat/kpl )</b>	20 vastaajaa 48 mainintaa	16 vastaajaa 26 mainintaa	16 vastaajaa 29 mainintaa	12 vastaajaa 14 mainintaa

Kvantifiointi vastasi siis kysymyksiin:

- Kuinka monen opiskelijan kirjoituksessa oli löydettävissä kyseisiä luokkia vastaavia merkityksiä, sekä
- Kuinka monta kertaa maininta esiintyi?

Abstrahointivaiheen jälkeen käsitteitä ja luokitteluja peilattiin teoriataustaan ja tutkimuskysymyksiin. Tässä vaiheessa luodut luokat jaettiin uudelleen kahteen: kolme ensimmäistä luokkaa (henkilökohtainen voimaantuminen, sosiaalisen kompetenssin kehittyminen, positiivinen asennemuutos) omaksi ryhmäkseen, sillä ne vastaavat tutkimuskysymykseen 1: Millaisia representaatioita nuorilla esiintyy positiivista interventiota kohtaan oman osallistumiskokemuksensa perusteella? Lähemmässä tarkastelussa luokka numero 4. Positiivisen intervention merkitys osoittautui positiivisen intervention pragmatiikkaa arvioivaksi.

Myös opettajan päiväkirjat analysoitiin käyttäen sisällönanalyysia, jonka jälkeen tutkimusaineistot (eläytymismenetelmät sekä opettajan päiväkirjat) sekoitettiin ryhmittelemällä ne loogiseen järjestykseen tutkimuskysymyksiä kuvaaviksi (Taulukko 4.). Opettajan päiväkirjassa esitetyt huomiot tukivat nuorten eläytymiskertomuksissa esiintyneitä luokitteluja. Myös nuorten esittämät huomiot positiivisen intervention soveltuvuudesta ja sujuvuudesta tukivat opettajan päiväkirjassa esitettyjä huomioita.

**TAULUKKO 4.** Tutkimusaineistojen sekoittaminen analyysivaiheessa.

TUTKIMUSKYSYMYKS	VASTAAJA	ABSTRAHOINTI LUOKKA	VASTAUSTA TUKEVA
Millaisia representaatioita nuorilla esiintyi positiivista interventiota kohtaan oman osallistumiskokemuksensa perusteella?	Nuori (eläytymiskertomus)	1. Henkilökohtainen voimaantuminen 2. Sosiaalisen kompetenssin kehittyminen 3. Positiivinen asennemuutos	Opettajan päiväkirja
Miten positiivinen interventio käytännössä toimii?	Opettaja (päiväkirja)	4. Pl:n merkitys / kokemus	Nuori (eläytymiskertomus)
Millaista jatkokehittelyä positiivinen interventio vaatii?	Opettaja (päiväkirja)		

## 5 TULOKSET

Kehityksen kohteena oleva positiivinen interventio on itsessään tutkimuksen tulos. Design-tutkimuksen tulososio rakentuu kehittämiskuvauksesta, jossa jokainen sykli kuvataan yksityiskohtaisesti. Positiivisen intervention aikana kerättiin lisäksi kvalitatiivista tutkimusaineistoa, jonka tarkoituksena oli selvittää positiivisen intervention pragmaattista sujuvuutta (5.3.1) sekä positiivisen intervention nuorille tuottamia representaatioita (5.3.2). Tuloksissa kuvataan design-syklien aikana havaittuja kehittämistarpeita pedagogisen sujuvuuden ja tutkimuksellisen luotettavuuden näkökulmista. Kehittämiskohteiden identifiointi syventää ymmärrystä tutkimusongelmasta (Joseph 2004, 235–236).

Tutkimustuloksissa olen laatinut vastaajien lainauksista laajan tyyppivastauksen, joka kuvaa opettajan päiväkirjoissa ja/tai eläytymiskertomuksissa esiintyneitä mainintoja siten, että tyyppi on mahdollinen, joskin kokonaisuutena epätodennäköinen. Toisin sanoen olen yhdistänyt lainauksia laajemmiksi kuvauksiksi, mutta vaikka useat maininnat on esiintyneet useammassa teksteissä, eivät ne kaikki ole esiintyneet samassa vastauksessa koskaan yhtäaikaaisesti. Lainauksien aikamuotoja on myös muokattu yhteneväisiksi; kertomuksissa esiintyi niin preesenssiä, imperfektiä kuin konditionaaliakin.

### *5.1 Ensimmäinen design-sykli*

Ensimmäinen design-sykli käynnistyi lokakuussa 2015, ja kesti aina tammikuuhun 2016 saakka. Design-tutkimus perustuu aina ongelma-analyysiin, joka voi varioida empiirisestä teoreettiseen, tai se saattaa sisältää elementtejä molemmista analyysimuodoista. Tämä tutkimus on saanut alkunsa teoreettisesta kirjallisuusanalyysistä, vaikkakin osaltaan ongelma-analyysi on pohjautunut myös omaan neljän vuoden kokemukseeni opettajan ja erityisopettajan sijaisuuksista. Tehdessäni sijaisuuksia huomasin nuorten kaipaavan rohkaisua ja hyväksyntää sille, että he kelpaavat

sellaisenaan ja että heillä on edessään loistava tulevaisuus. Koin tärkeäksi sen, että voisin aktiivisesti vaikuttaa tutkimukseen osallistuvien nuorten elämään positiivisella tavalla. Jotta materiaalista pystyttiin luomaan teoriataustaltaan mahdollisimman kattava, oli teoriaan tutustumiseen varattu myös paljon aikaa.

Pro gradu-tutkielmani on jatkoa kandidaatintutkielmalleni vuodelta 2015, jossa pohdin positiivisen psykologian merkitystä osana kasvatustoimintaa. Osana teoriataustaan tutustumista suoritin Kalifornian yliopiston, Berkeleyn, MOOC-kurssin (The science of happiness 2015), joka on 10 viikkoa kestävä intensiivikurssi positiivisen psykologian perusteista. The science of happiness -kurssi on mahdollista suorittaa verkossa toimivan edX-oppimisympäristön kautta. Teoriataustaan perehtyminen jatkui ja on jatkunut sittemmin aina tähän päivään asti alan tieteellisiä julkaisuja seuraamalla. Tieteelliset julkaisut ovat olleet sekä teoksia että vertaisarvioituja artikkeleita niin kotimaisissa kuin kansainvälisissäkin alan lehdissä. Näiden lisäksi olen aktiivisesti pyrkinyt seuraamaan tieteellistä keskustelua erilaisissa koulutustapahtumissa, konferensseissa, sekä sosiaalisessa mediassa. Ongelma-analyysin muodostamisen jälkeen kehittämistavoitteet alkoivat hahmottua selkeämmiksi, jolloin oli mahdollista laatia suunnitelma design-ongelman kehittämiseksi.

Positiivinen interventio perustuu positiivisen psykologian ideologiseen taustaan. Kotimaista kirjallisuutta positiivisesta kasvatuksesta on vielä varsin vähän eikä toistaiseksi varsinaisia tehtäväkirjoja ole aiheeseen liittyen julkaistu. Kansainvälisiä teoksia ja verkkosivuja löytyy mutta vain harvat on suunniteltu ensisijaisesti alaikäisten nuorten käytettäväksi. Positiivisen intervention onnistumisen kannalta halusin kuitenkin rajata käytettävän tehtävämateriaalin siten että se täytti kaksi ehtoa: sen tuli olla suunniteltu ensisijaisesti alaikäisten nuorten käyttöön, ja sen tuli olla etukäteen tieteellisesti toimivaksi osoitettua.

Valitsin positiivisen intervention tehtäväkokonaisuudet MacConvillen ja Raen (2012) teoksesta, jonka tehtävät ovat tutkitusti auttaneet tukemaan nuorten onnellisuutta, resilienssiä ja motivaatiota. MacConville ja Rae (Mt.) kertovat teoksensa pyrkivän tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden tunnistaa ja kehittää olemassa olevia luonteenvahvuuksiaan ja kykyjään ja oppimaan käyttämään vahvuuksiaan uusin tavoin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että omien vahvuuksien tunnistaminen sekä käyttäminen avaa uusia näkökulmia oman elämäntilanteen

oivaltamiseen, edistää optimismia, itseluottamuksen kehittymistä ja vahvistumista, nostaa elinvoimaa, tarjoaa täyttymyksen kokemuksia ja auttaa saavuttamaan jo asetettuja tavoitteita (MacConville & Rae 2012; Peterson & Seligman 2004; Seligman 2003; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2015).

Marraskuun 2015 ja tammikuun 2016 aikana luotiin positiivisen intervention opetussuunnitelma ja ensimmäinen oppimateriaali. Positiivinen interventio suunniteltiin koostuvan 7–8:sta oppitunnista (Taulukko 5.), jotka toteutetaan oman opettajan johdolla. Intervention oppimateriaalin etenemistahdiksi määriteltiin noin tunti/ viikko, 7–8 viikon ajan. Etenemistahti määriteltiin tulosten pohjalta, jotka ovat osoittaneet intervention pituuden määrittelevän koettua hyötyä (Layours & Lyubomirsky 2012).

**TAULUKKO 5.** Opetussuunnitelman eteneminen.

OPPITUNTI	TEEMA	KÄYTÄNNÖN TEHTÄVÄT
<b>1 alkumittaus</b>	Hyveet ja luonteenvahvuudet (huom! tarvitaan tietokonetta)	Luonteenvahvuudet, (KT1 vahvuus-essee)
<b>2</b>	Viisaus (luovuus)	Kasvun asenne (T1), tuotteliaisuuden säilyttäminen (T2)
<b>3</b>	Viisaus (uteliaisuus) & Rohkeus	Positiivinen elämänasenne (T3), kokemuksesta oppiminen (T4), mitä urheus on (T5)
<b>4</b>	Inhimillisyys	Itsemyötätunto (T6) ja ystävällisyys (KT2)
<b>5</b>	Oikeudenmukaisuus	Ikävien tapahtumien positiiviset merkitykset (T7), motivointi (T8)
<b>6</b>	Itsesäätely	Psyykkiset voimavarat (T9), tunteiden säätely (T10)
<b>7 loppumittaus</b>	Ylittämiskyky (voidaan toteuttaa esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla tehtävät piirtäen tai opettajan valitsemalla tekniikalla!)	Kiitollisuuskirje (T11) ja toiveideni minä (T12)
<b>ELÄYTUMIS-TARINAT</b> n. 20–25 min.	Eläytymismenetelmä: kuvitteellisen tarinan kirjoittaminen ohjeen mukaan	

Jokainen oppitunti perustuu Values In Action -hyveajatteluun ja tematiikkaan ja sisältää ryhmäopetuksessa järjestettävän keskustelu-osuuden, jota täydennetään tehtävillä, joiden jälkeen jatketaan jälleen ohjatusti aiheen reflektointia. Tehtävät sopivat erityisesti pienryhmätyöskentelyyn, mutta ovat mahdollisia toteuttaa suuremmisakin ryhmissä, jakamalla

oppilaat pienempiin ryhmiin keskustelutehtävien ajaksi. Ensimmäinen sykli sisälsi siis sekä tutkimuksen teoriataustaan tutustumisen että alustavan suunnitelman positiivisen intervention toteuttamiselle.

## *5.2 Toinen design-sykli*

Toinen design-sykli ajoittui tammikuun ja kesäkuun 2016 välille. Toisen design-syklin aikana positiivinen interventio sai ensimmäisen muotonsa, jonka toteutuskielenä oli englanti. Se sisälsi ensimmäisen, alustavan jatkokehityssuunnitelman opetussuunnitelman raakaversiolle. Koska positiiviseen interventioon oli käytettävissä rajallinen määrä aikaa, tuli teoksesta valita ja muodostaa sellainen tehtävien kokonaisuus, jonka käsitteleminen olisi mahdollista edellä mainitun ajan puitteissa. Tutkijana minulla ei ollut aiempaa kokemusta siitä, kuinka kokonaisuus tulisi muodostaa, jotta se olisi psykologisesti mahdollisimman tehokas, joten pyysin konsultointiapua teoksen toiselta alkuperäiseltä kirjoittajalta, Tina Raelta (2016). Intervention tehtäväkokonaisuus perustuu tammikuussa 2016 käymäämme keskusteluun, jolloin Rae myös antoi käyttöoikeuden teoksen tehtävämonisteiden käyttöön sellaisenaan kopioituna. Valmis tuotokseni on tyypiltään tehtäväkirja, jonka alkuosa muodostuu niin sanotusta opettajan kirjasta, jota seuraa monistettavat tehtäväpaperit erillisine ohjeineen.

Suunnitteluvaiheeseen sisältyi esitestaus-vaihe, jota edelsi yhteistyökumppaneiden etsintävaihe lupamenettelyineen, jotka toteutettiin tammikuussa 2016. Positiivisen intervention esitestaus suoritettiin erään pienehkön Pohjois-Espanjalaisen kylän kieltenopetukseen keskittyvässä yksityisessä oppilaitoksessa keväällä 2016, ja siihen käytettiin aikaa noin kolme kuukautta. Positiivinen interventio toteutettiin osana englannin kielen opetusta edistyneelle tasolle edenneiden opiskelijoiden keskuudessa (4 oppilasta, ikäryhmä 15–16v.), jotka olin tutkijana tavannut jo aiemmin vierailevan luennoitsijan roolissa keväällä 2014. Koska tuotokseni perustuu aiempaan tutkimukseen onnellisuuden, resilienssin ja motivaation tukemiseksi, päätin käyttää suunnitelmani markkinoinnissa yhteneväisiä käsitteitä, sekä etsiä mittareita, joilla mitata nimenomaan näiden kompetenssien kehittymistä.

Positiivisen intervention esitestauksen tuottama materiaali analysoitiin touko-kesäkuussa 2016. Esitestaus tuotti paljon hyvää palautetta, ja kyseinen koulu osoitti mielenkiintoaan kehittää toimintaansa jatkossa lähemmäs kohti positiivisen intervention teemoja. Tarkoituksena oli mitata oppilaiden kasvun asenteen (Dweck 2006) sekä toivon (Snyder, ym. 1991) kehittymistä SCR-mittauksella (*single case research*)<sup>7</sup>, jossa tutkittava yksilö arvioi ja tutkii itse itseään (Vannes, Davis & Parker 2013, 1). Mittaus suoritettiin kahdesti, sekä ennen että jälkeen intervention. Testiryhmältä kerätty tutkimusaineisto osoittautui kuitenkin hyvin ristiriitaiseksi. Mittausten perusteella sekä toivo, että kasvun asenne näyttivät laskevan intervention aikana, mutta toisaalta oppilaiden kirjallinen palaute kertoi toista. Tämän vuoksi aloin epäilemään likert-asteikollisen kyselyn luotettavuutta toivon ja kasvun asenteen mittaamisessa. Kysymyspatteristossa oli 6 kysymystä toivosta<sup>8</sup>, ja 6 kasvun asenteesta. On mahdollista, että kysymyksiin ei jaksettu kiinnittää tarpeeksi tarkkaavaisuutta, tai kenties alkuvuoden kouluun paluu oli stressittömämpää aikaa kuin kurssin loppukokeiden ajalle sijoittuva aika, ja erityisesti toivon aspekti heikkeni huomattavasti. Siitä huolimatta, että toivo ja kasvun asenne eivät kehittyneet intervention kuluessa, tuotiin kirjallisessa palautteessa esille intervention vaikutuksia muun muassa parantuneeseen ongelmanratkaisukykyyn sekä syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen tunteiden ja käyttäytymisen välillä. Nuoret myös kokivat luontevahvuuksiin tutustumisen ja niiden kehittämisen, sekä arvojen reflektoinnin mielenkiintoisena ja tärkeänä.

Testiryhmän vastauksia analysoidessa pohdin murrosikäisten nuorten elämässä tapahtuvia monia toisinaan päällekkäisiäkkin emotionaalisia haasteita, kuten paineita, odotuksia, stressiä, hyväksytyksi tulemisen tarvetta ja sosiaalisia suhteita. Tulini siihen tulokseen, että **mitattaessa** kasvun asennetta ja toivoa, voi nuorten kokemusmaailmassa olla mittaushetkellä monia muitakin muuttujia, jotka heikentävät intervention vaikutusten mittaamisen validiteettia. Päätin jatkokehittää kysymyspatteristoa siten, että kuuden toivoa käsittelevän kysymyksen lisäksi nostin kasvun asennetta mittaavien kysymysten määrää kuudesta 18:aan. Toisaalta halusin kuitenkin muuttaa myös tutkimukseni suuntaa niin sanotusta *todellisten vaikutusten* mittaamisesta enemmän kohti nuorten *asenteita* ja *ajatuksia*, yrittäen päästä lähemmäs nuorten

---

<sup>7</sup> SCR-menetelmä, tai SCED-menetelmä (*single case experimental design*). SCR voi tutkia yhtä yksilöä, tai yksilöiden joukkoa, mutta kuitenkin niin, että yksilö arvioi omaa kehitystään. SCR-menetelmää käytetään kun halutaan mitata interventoiden vaikutuksia esimerkiksi psykologisessa, kasvatustieteellisessä tai yhteiskuntatieteellisessä kontekstissa. SCR mittaa kohteen vaihteluvälien vaikutusta intervention aikana. Se voi koostua yhdestä tai useammasta vaihteluvälin mittauksesta tai arvioinnista.

<sup>8</sup> Toivoa koskevat kuusi kysymystä on suunniteltu 9–14-vuotiaille lapsille (Snyder, ym. 1997).



kokemusmaailmaa ja sitä, millaisia representaatioita nuorille positiivisesta interventiosta syntyy oman osallistumiskokemuksensa perusteella. Täydensin tutkimusmetodeita ja aloin kehittämään eläytymismenetelmän orientaatiotekstiä seuraavaa kenttäkokeilua varten. Palautteen perusteella tehtiin tarkennuksia myös muutamiin sellaisiin positiivisen intervention tehtäväkuvauksiin, joiden ohje-osuudet osoittautuivat joko puutteellisiksi, tai jotka vaativat yksityiskohtaisempaa ohjeistusta.

### 5.3 Kolmas design-sykli

Kolmas design-sykli käynnistyi elokuussa ja päättyi marraskuussa 2016. Design-tutkimuksen kolmas sykli perustui toisen design-syklin analyysin tuloksille ja kehitystarpeille. Ennen varsinaisen kenttäkokeilun toteuttamista oli positiivisen intervention materiaali käännettävä englannista suomeksi. Käännöstyön yhteydessä tuntikuvauksia sekä ohjeistuksia tarkennettiin ja opettajan kirjan teoria-osuutta täydennettiin kirjallisuuteen tukeutuen siten, että opettajan kirja toimisi mahdollisimman itseohjaavasti. Tämän tarkoituksena oli pyrkimys onnistua luomaan materiaali, joka ei *vaadi* positiivista interventiota toteuttavan opettajan aiempaa perehtyneisyyttä positiivisen psykologian, tai positiivisen kasvatuksen ideologiaan. Positiivisen intervention toteuttaminen oli opettajille mahdollista heidän omaan kiinnostukseensa perustuen.

Yhteistyökumppaneiden etsiminen tapahtui huhti–toukokuussa 2016. Tätä varten käytettiin useampia eri menetelmiä; sekä kohdennettuja sähköpostiviestejä että lumipallo-menetelmällä lähetettyjä sähköpostiviestejä, avoimen Facebook-tapahtuman luominen ja sen mainostaminen eri foorumeilla (esim. luokanopettajat), sekä ilmoitus LinkedIn –sivustolla. Tällä tavalla pyrittiin takaamaan opettajien omakohtainen kiinnostus tutkimuksen aihepiiriin ja opettajat ottivat henkilökohtaisesti yhteyttä minuun. Halukkuutensa osoittaneiden opettajien kanssa pohdimme tämän jälkeen yhdessä positiivisen intervention implementoinnin mahdollisuuksia.

Etsiessäni positiivisen intervention kenttäkokeilun kohderyhmää olin rajannut kohderyhmän ikäjakauman 13–16-vuotiaisiin. Osallistujien lähteminen mukaan projektiin osoittautui yllättävän haasteelliseksi. Tämä saattaa johtua opetushenkilökuntaa rasittavista ajankäyttöön liittyvistä odotuksista ja paineista, jolloin positiivisen intervention materiaaleihin tutustuminen koettiin

kenties turhan työllistäväksi, niin sanotusti ”omien töiden päälle”. Tämän vuoksi, heti sopivien opettajaehdokkaiden löydyttyä päätin laskea kohderyhmän ikäjakaumaa 12-vuotiaista 15-vuotiaisiin<sup>9</sup>.

Kun tutkimukseen oli valikoitunut kaksi opettajaa luokkineen, anottiin seuraavaksi lupa tutkimuksen suorittamista varten kyseisen koulun rehtorilta toukokuussa 2016. Luvan saamisen jälkeen esitin tutkimussuunnitelmani sekä anoin luvat positiivisen intervention järjestämiseksi Opetusvirastolta sekä kunnalta. Kyseiset luvat anottiin sekä myönnettiin kesän 2016 aikana. Ennen varsinaisen kenttäkokeilun alkamista elokuussa 2016 anottiin vielä luvat positiivisen intervention tutkimukseen osallistuvien nuorten vanhemmilta ja nuorilta itseltään osallistumishalukkuutta tiedusteltiin suullisesti. Vanhempien suostumusta tiedusteltiin kirjeellä. Kirjeessä mainittiin, että kaikkien osapuolien anonymiteetti säilytetään eikä materiaalia tulla luovuttamaan kolmansien osapuolien käyttöön. Kirjeessä annoin myös yhteystietoni mahdollisia lisäkysymyksiä varten.

Positiivisen intervention kenttäkokeilu toteutettiin kahdella suurpääkaupunkiseudun luokkaryhmällä syksyn 2016 aikana, jonka jälkeen opettajat palauttivat tutkimusmateriaalin postitse. Toinen luokista oli perusasteen 6. luokka, ja toinen 8. luokka. Kullakin luokalla oli 18 oppilasta, joista kahdeksannen luokan oppilaista viidelle ei myönnetty lupaa osallistua tutkimukseen. Kuudennen luokan oppilaista kaikki saivat osallistua tutkimukseen. Kuudennen luokan oppilaat olivat 12–13-vuotiaita, ja kahdeksannen luokan oppilaat 14–15-vuotiaita. Opettajat ilmoittivat vanhemmille, että huolimatta siitä, oliko lupa vanhempien taholta myönnetty, tuli jokaisen oppilaan osallistua opetukseen osana normaalia koulutyötä. Ne oppilaat, joille lupaa ei syystä tai toisesta vanhempien taholta myönnetty (5 oppilasta), eivät osallistuneet tutkimukseen, mutta osallistuivat opetukseen muun luokan ohella. Intervention eteneminen tapahtui hyvin omatoimisesti opettajien toimesta, eikä yhteydenottoja tullut intervention aikana

---

<sup>9</sup> Mainittakoon, että kiinnostus positiivista interventiota kohtaan oli merkittävästi suurempi ala-asteen opettajien keskuudessa. Tämä saattaa johtua hieman vapaammista aika-vaateista tämän opetusasteen tehtävissä, sekä siitä, että saman opettajan opettaessa lähes kaikkia oppiaineita, pystytään ajankäytön kanssa ”pelaamaan” joustavammin. Materiaaleihin perehtymisen jälkeen totesimme opettajien kanssa kuitenkin yhteisesti materiaalipaketin sopimattomuus alemmille luokka-asteille henkilökohtaisista kehityseroista huolimatta, ja heidät jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Luovutin kuitenkin materiaalipaketin kaikkien kiinnostuneiden opettajien käyttöön, käytettäväksi heidän henkilökohtaiseen arvioonsa perustuen. Materiaalipaketin vapaalla käyttöoikeudella olen halunnut tukea positiivisen kasvatuksen sanoman leviämistä laajemmalle.

muutoin kuin aikataulullisiin syihin liittyen. Kenttäkokeilu aloitettiin elokuussa ja se saatettiin loppuun marraskuun 2016 aikana.

Positiivisen intervention loputtua käytettiin erillisellä tunnilla noin 20–25 minuuttia aikaa lyhyehkön, kuvitteellisen tarinan kirjoittamiseen (eläytymismenetelmä). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi eläytymismenetelmän, sillä koin erityisen tärkeäksi ettei positiivisen intervention vaikuttavuutta ”tivata” nuorilta suoraan. Näin myös tutkimuskysymyksen asettelu tuli harkita tarkoin. Tutkimuskysymys fokusoitui lopulta siihen, millaisia representaatioita nuorilla esiintyy positiivista interventiota kohtaan oman osallistumiskokemuksensa perusteella.

Opettajat lähettivät postitse tutkimusmateriaalin minulle loka-marraskuun 2016 aikana, jonka jälkeen aloitin aineiston analyysin, joka kesti aina marraskuun alkupuolelta joulukuun 2016 loppuun saakka. Luodessani alustavaa analyysia SCR-mittauksista, jotka koskivat toivon aspektia sekä kasvun asennetta, päätin luopua kyseisestä aineistosta kokonaan osana positiivisen intervention design-tutkimusta (siitäkin huolimatta että olin nimenomaan lisännyt kysymysten määrää huomattavasti design-syklissä kaksi). SCR-mittausten yhteydessä keräsin oppilailta myös sanallista palautetta, joista selvisi, että nuoret kokivat kyselyn hyvin turhauttavana ja oli syytä odottaa ettei kysymyksiin oltu pystytty keskittymään tutkimukselle vaadittavin tavoin. Useisiin vastauksiin oli kirjoitettu palautetta kyselystä siitä huolimatta, etteivät kyselyt siihen kohdistuneet. Vastauksissa kritisoitiin kysymysten keskinäistä samankaltaisuutta, kysymysten määrää sekä itse kyselyn täyttämistä niin positiivisen intervention alussa kuin lopussakin. Myös toinen opettajista kertoo kyselyn herättäneen kummastusta *”sama testi uudestaan, tyyliin”*. Opettajan mukaan erityisesti sellaiset oppilaat, joilla esiintyi vaikeutta luetun ymmärtämisessä, olivat tuskissaan kysymysten samankaltaisuudesta. Myös eläytymiskertomuksissa esiintyi viittauksia SCR –kyselyyn: *”Viimeisenä päivänä tuli sama kysely uudestaan (kuin alussa). Hanski ihmetteli tätä mutta teki sen kuitenkin.”*

SCR-mittausten analyysissa paljastui myös vastausten ristiriitaisuus: Dweckin (2006) asenne-mittarin etuja on se, että kaikki kyselylomakkeen 18 kysymystä toistavat neljää älykkyyteen ja lahjakkuuteen liittyvää kysymystä eri muodoissa. Kysymysten variaatiot mahdollistavat vastausjakauman tarkkailun ja arvioimisen. Otetaan tarkasteluun seuraavat kaksi kysymystä:

1. Älykkyyteni on sellainen osa minua, jota en voi kovinkaan paljon muuttaa.
2. Huolimatta siitä kuka olen, pystyn merkittävästi muuttamaan älykkyyteni tasoa.

Kyseessä on siis kaksi toisiaan korreloivaa kysymystä, joista toinen on esitetty käänteisessä järjestyksessä. Nuorella on vastausvaihtoehdot a. Täysin samaa mieltä, b. samaa mieltä, c. jokseenkin samaa mieltä, d. jokseenkin eri mieltä, e. eri mieltä, f. täysin eri mieltä. Kysymyksestä numero yksi vastaus muutetaan numeeriseen muotoon yhdestä kuuteen ( $a=1, \dots, f=6$ ). Kysymys kaksi numeroidaan käänteisesti ( $a=6, \dots, f=1$ ). Nuoren uskomus omasta älykkyydestään tulisi siis olla korrelaatioissa, mikäli hän uskoo älykkyytensä olevan sellainen osa itseään, jota ei voi kovinkaan paljon muuttaa, olisi vastaus 1. Mikäli hän kuitenkin uskoo pystyvänsä merkittävästi muuttamaan älykkyytensä tasoa, huolimatta siitä kuka on, olisi vastaus numeeriseen muotoon muutettuna 6. Vastaus ei kuitenkaan ole loogisesti kestävä. Mikäli vastausjakauma on toistuvasti laaja (1–6), on syytä olettaa, ettei tutkimusmenetelmä ole soveltunut kohderyhmälle. Koska tutkimusaineistossa esiintyi toistuvasti laajaa variaatiota, päätin jättää SCR-mittaukset tarkastelun ulkopuolelle ja kohdistaa tarkastelun kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien tuottamaan aineistoon.

### 5.3.1 Positiivisen intervention pragmaattinen soveltuvuus kohderyhmälle

Positiivisen intervention yhteydessä kerätyn kvalitatiivisen aineiston perusteella oli pragmaattista soveltuvuutta tarkoitus tutkia opettajien päiväkirjojen avulla. Kuitenkin myös useissa eläytymiskertomuksissa oltiin kuvailtu suhtautumista positiiviseen interventioon *käytännössä*: *”Kun ensimmäisen kerran Hanskilla ja hänen luokallaan oli se tunti, heitä jännitti hieman, koska ne pelkäsi että niiden pitää osata paljon asioita ja sanoa niitä ääneen luokassa.”* Positiivinen interventio ei alussa herättänyt suoranaista innostusta, mutta intervention edetessä asenne sitä kohtaan muuttui: *”Ekoina päivinä Hanskia ei oikein kiinnosta, mutta kun hän alkoikin kuuntelemaan kunnolla tunnilla se olikin aika mielenkiintoista.”*

Normaalia koulutyötä häiritsee myös usein jatkuva kiire ja kiireen luoma paine, jonka vuoksi oppilaiden on toisinaan hankala keskittyä ja uudet, positiivisen intervention kaltaiset ”ylimääräiset” oppikokonaisuudet voivat herättää vastarintaa ja ihmetystä. Tämä ilmiö tunnistettiin myös opettajan päiväkirjoissa. Toisaalta opettajat kuvailivat myös interventiotuntien

sujuvan tunti tunnilta paremmin, kun työskentelytapa tuli oppilaille tutuksi: *”Tunnit tuntuivat olevan toisinaan yhtä (tuttua) kaaosta, mutta yhtäkkiä oppilaat tuntuivat saavan kiinni ideasta ja antautuvan keskustelulle.”* Osa oppilaista myös koki interventiotuntien aiheiden olevan niin mielenkiintoisia, että jäivät usein tunnin jälkeen vielä keskustelemaan opettajan kanssa tunnilla heränneistä ajatuksista.

Aikapaine ja kiire kuormittavat myös opettajan työtä. Kiireisestä aikataulusta huolimatta he onnistuivat löytämään kuitenkin aikaa myös omien ajattelu- ja työtapojensa refleктоimista varten, joka osoittautui erittäin mielekkääksi:

*”Oli positiivista huomata, miten oma ajattelu ja tapa puhua oppilaille muuttui. Löysin itseni puhumasta esimerkiksi kasvun asenteesta myös muille oppilaille. – – Myös minussa on (oppilaiden lisäksi) tapahtunut muutos: kun palautin toiselle luokalle kokeita, jotka osalla eivät olleet menneet kovin hyvin, puhuin samalla kasvun asenteesta myös heille. Olen opintojakson myötä alkanut myös reflektoida omaa ajatteluani uudella tavalla.”*

Molemmat opettajat raportoivat havainneensa oppilaiden pohtivan varsin hyvin omia asenteitaan ja niiden muuttumista opetuksen aikana. Toinen opettajista kuvasi oppilaidensa oppineen etenkin tunnistamaan omaa taipumustaan liioitella asioita. Myös vahvuuksia oli alettu tunnistaa paremmin:

*”Tuntuu, että oppilaat ovat oppineet muutamassa tunnissa näkemään omia vahvuuksiaan. Oppilaat alkoivat (myös) selvästi hahmottaa sitä, miten he pystyvät vaikuttamaan omiin ajatuksiinsa ja voivat olla takertumatta niihin.*

*Tuntuu, että oppilaat suhtautuvat tulevaisuuteen positiivisemmin kuin kurssin alussa. Eräs oppilas, jolla on ollut hyvin vaikeaa, on tämän syksyn aikana muuttunut silminnähden toiveikkaammaksi ja positiivisemmaksi sekä vähemmän araksi. On vaikea sanoa, johtuuko muutos elämässä tapahtuneista muutoksista vai interventiosta, mutta joka tapauksessa muutos on ollut hieno nähdä. – – olin hämmästynyt siitä, miten paljon oppilaat tuntuivat oppineen kurssin aikana. Tuli olo, että haluan tehdä tämän saman uudestaan jonkin toisen ryhmän kanssa.”*

Useissa oppilaiden kirjoittamissa eläytymistarinoissa kuvailtiin suhtautumista positiivisen intervention päättymiseen: *”Hanski uskoi siihen että se (interventio) menee huonosti, mutta loppua kohden Hanskista tuntuu että hän on ylittänyt itsensä.”*

Toisaalta positiivinen interventio koettiin kielellisesti aivan liian haastavana 6:n luokan oppilaille. Opettaja kuvailee uusien käsitteiden olleen kielellisesti liian vaativia varsinkin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joille teoreettiset käsitteet olivat liian haastavia kielitaitoon nähden. Tehtävät koettiin selkeästi liian haastavassa muodossa esitetyiksi ja osin liian raskaiksi, jolloin tehtävien muuttaminen kevyemmäksi olisi saattanut lisätä kurssin merkityksellisyyttä. Vaikka opettajan päiväkirjassa mainittiin tuntisisältöjen kiinnostavuus (5 mainintaa) sekä positiivisen intervention merkityksellisyys (3 mainintaa), oli asiasisältöjen haastavuus korostetussa roolissa (7 mainintaa):

*”Oppitunti oli haastava, mutta erittäin onnistunut. Tunsimme itsemme ainakin lukiolaisiksi tai yliopisto-opiskelijoiksi, kun aloimme opiskelemaan oppilastekstiä (T9). – Monelle tuli voittajatunne, kun saivat tekstin ruodittua.”*

Myös eläytymiskertomuksen ohjeessa sanat olivat liian vaikeita (esim. positiivinen interventio). Opettajan huomioiden perusteella on tärkeää pystyä niin sanotusti *brändäämään* tuote juuri kyseiselle luokka-asteelle sopivaksi. Haastavuus näkyi myös ajankäytössä, sillä positiivisen intervention toteuttamiseen jouduttiin käyttämään aikaa huomattavasti suunniteltua enemmän – pahimmillaan yksi oppitunti saattoi venyä jopa kolmeksi<sup>10</sup>. Liian vaikeita sanamuotoja opettajat olivat paikanneet oppitunneilla kertoen esimerkkejä ja tarinoita, joiden avulla oppilaat olivat kyenneet peilaamaan opiskeltavaa asiaa omaan elämäänsä ja toimintaansa. Myös eläytymiskertomuksista käy ilmi opettajan kertomien anekdoottien merkitys positiivisen intervention onnistumiselle:

*”Hanskille oli hyötyä oppitunneista, sillä hän pystyi tunnistamaan itsensä opettajan esimerkeistä ja otti niistä neuvoja ja on nyt paljon vapaampi ja iloisempi! Hän oppi paljon erilaisia, mielenkiintoisia ja uusia asioita tunneilta, joita hän saattaa tarvita vielä elämässään ja hyödyntää niitä jatkossa myös tulevaisuudessa.”*

---

<sup>10</sup> 8.luokan tunneilla samaa ilmiötä ei kuitenkaan esiintynyt, ja 8.luokan opettajan päiväkirjassa oppilaiden kiinnostus mainittiin 13 kertaa, ja innostus kuusi kertaa (oppituntien määrä 7–8).

Opettajien vastausten perusteella on huomionarvoista että, nuorille on varsin hankalaa havaita ja tunnistaa positiivista. Tämä tuli esille esimerkiksi siinä, että vaikka ystävällisyys on nuorille itseisarvo ja he haluavat käyttäytyä ystävällisesti, heidän on vaikeaa tunnistaa käyttäytyvänsä ystävällisesti muita kohtaan:

*”Ystävällisyys kiinnosti oppilaita selvästi; heillä on vahva pyrkimys toimia hyvin muita kohtaan. — Ystävällisyys on oppilaille itseisarvo ja he ovat kiinnostuneita tästä. Samaan aikaan he kuitenkin sanovat jo etukäteen, että kotitehtävä on vaikea, koska he eivät omasta mielestään käyttäydy ystävällisesti muita kohtaan joka päivä.”*

Myös harjoitus, jossa oppilaiden tuli pohtia epämiellyttävien kokemusten hyviä puolia, osoittautui haasteelliseksi:

*”Tarinoiden positiivisten puolien keksiminen oli oppilaille vaikeaa. Erityisesti tarinassa, jossa ihminen oli jäänyt yksin, nähtiin hyvin vähän mitään hyvää. Toisin sanoen yksinäisyys ja yksin jääminen olivat oppilaiden mielestä kamalaa ja myöskin erittäin ikävää.”*

Toisessa harjoituksessa, jossa tuli nimetä sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä tunteita, esiintyi sama tendenssi: *”Mielenkiintoista oli, että oppilaiden oli vaikeampaa keksiä miellyttäviä kuin epämiellyttäviä tunteita.”*

Huolimatta kielellisistä haasteista, opettajat kuvailivat eläytymiskertomusten kuvailevan hyvin kunkin oppilaan omaa kurssin kulkua. Toinen opettajista totesi eläytymiskertomusten pohjalta vaikuttaneen, että ”oikein hyviä asioita seurasi kurssista.” Opittuja asioita pidettiin kertomuksissa varsin merkityksellisinä:

*”Interventiotunnit vaikuttivat Hanskiin todenteolla, sillä Hanski oppi kaikkea uutta ja tärkeää, hienoa ja kivaa. He tekivät paljon kivoja asioita. Lopussa kaikki olivat iloisia, että saivat tulla niille tunneille. (He) oppivat uusia asioita, sanoja ja tunteita. Hanskin mielestä tästä oli apua hänelle. Hanskin elämään tuli suuria muutoksia tuntien jälkeen, ja hän jatkoi tyytyväisempänä elämää.”*

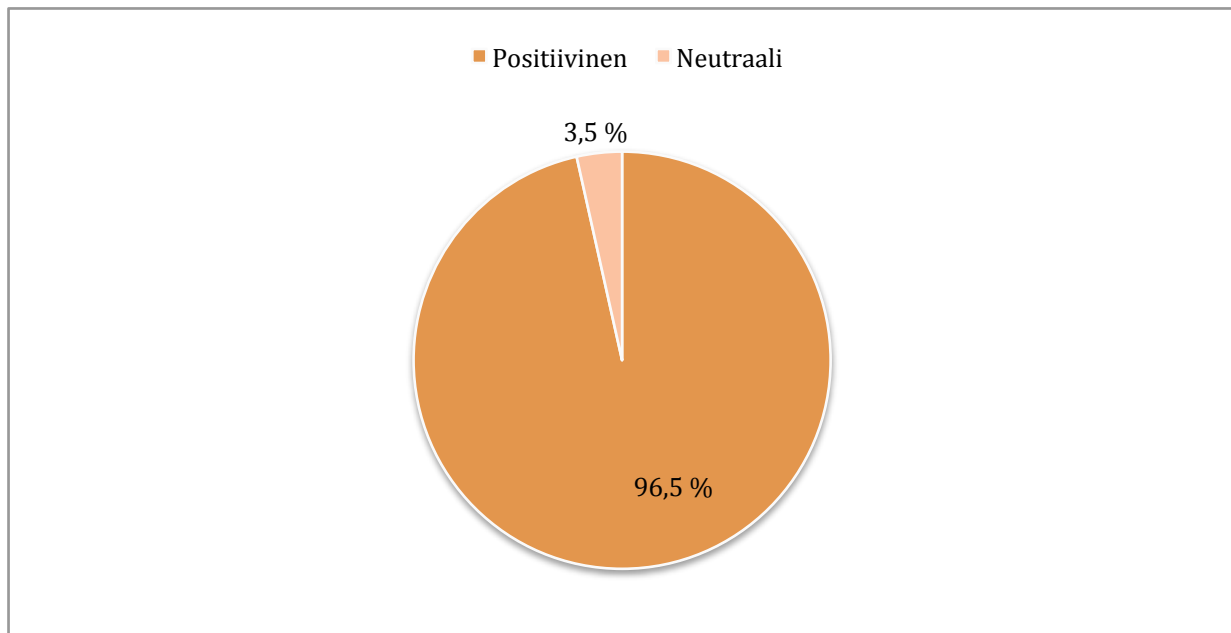
Eräs oppilaista kuvaili positiivisen intervention olevan merkityksellinen, sillä sen käytyään *”Hanski oppisi elämään kunnolla.”*. Intervention jälkeen toinen opettajista kuvaili positiivisen intervention – ja oppilaiden vahvuuksiin tutustumisen – olevan hänelle merkityksellistä, sillä se vahvisti hänen opettajaidentiteettiään ja tuki kokemusta oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta: *”Tuli tunne, että tunnen oppilaat oikeastaan aika hyvin.”*

### 5.3.2 Nuorten ilmentämät representaatiot positiivista interventiota kohtaan

Nuorten ilmentämiä representaatioita positiivista interventiota kohtaan tutkittiin eläytymismenetelmää käyttäen. Eläytymiskertomuksia kertyi lopulta yhteensä 27 kappaletta. Eläytymiskertomuksissaan 26 vastaajaa eritteli positiivisen intervention positiivisia vaikutuksia, ja yksi vastaus oli neutraali. Näiden lisäksi yksi vastaus jouduttiin hylkäämään asiattomuuden vuoksi. **Vastaajista 97% kuvasi eläytymiskertomuksissaan, oman osallistumiskokemuksensa perusteella, positiiviseen interventioon osallistumisella olevan positiivisia vaikutuksia Hanskin elämään** (Kuvio 4.). Eläytymiskertomusten todettiin tuovan hyvin esille kunkin oppilaan omaa kurssin kulkua.

Eläytymistarinoissa esiintyneitä positiiviseen interventioon kohdistuvia positiivisia mainintoja esiintyi yhteensä 117 kertaa. Yhdestä vastauksesta löytyi siis keskimäärin 4,5 viittausta positiiviseen interventioon osallistumisen positiivisista seurauksista, ja ne saattoivat jakautua useampaan luokkaan. Oman osallistumiskokemuksensa kautta 74% vastaajista mielsi positiivisen intervention vaikuttavan positiivisesti henkilökohtaiseen voimaantumiseen, ja määrällisesti siihen viitattiin jopa 48 kertaa. Sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen viittasi 60% vastaajista. Positiivinen asennemuutos mainittiin 60% vastaajan kertomuksissa.





**KUVIO 4.** Positiivisen intervention tuottamat representaatiot nuoren oman osallistumiskokemuksen perusteella.

**Henkilökohtaiseen voimaantumiseen**<sup>11</sup> viittasi 74% vastaajista; siihen viitattiin 20:n eri vastaajan teksteissä, joissa itsetuntemukseen, omien tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn sekä itseluottamukseen ja itsevarmuuteen viitattiin yhteensä 48 kertaa. Vastaajat kuvasivat positiivisen intervention auttaneen tunnistamaan paremmin tunteitaan ja vahvuuksiaan, sekä syventäneen itsetuntemustaan:

<sup>11</sup> **Henkilökohtainen voimaantuminen** (*personal empowerment*) merkitsee omaan itseen kohdistettua tarkastelua, oman itsen ainutlaatuisuudesta tietoiseksi tulemistä. Siihen liittyy itseluottamuksen kehittyminen, realististen tavoitteiden asettaminen ja oman potentiaalin täyttäminen. Omien vahvuuksien ja heikkouksien, kykyjen, tunnistaminen ja aliarvioiminen on hyvin yleistä. Henkilökohtainen voimaantuminen sisältää elementtejä omien arvojen, kompetenssien ja tavoitteiden reflektointia, sekä oman käyttäytymisen säätelyä siten, että asetettujen tavoitteiden saavuttaminen olisi mahdollista. Henkilökohtainen voimaantuminen edellyttää myös tietoisuutta siitä, että myös muilla ihmisillä on yksilöllisesti rakentuneita arvoja ja tavoitteita, jotka saattavat erota omistamme. Henkilökohtaisen voimaantumisen komponentteja ovat a) **itsetietoisuus** (*self-awareness*): tietoisia päätöksiä, joiden avulla muokataan elämää sekä kokemuksesta oppiminen, b) **arvot** – tietoisia tai tiedostamattomia uskomuksia ja valintoja, joita pidetään tärkeinä. Itsetietoisuuden saavuttamiseksi on tiedostettava omat arvot ja niitä on pystyttävä myös kriittisesti arvioimaan, c) **kompetenssit**, eli kokemuksen, harjoittelun tai koulutuksen kautta syntyneet resurssit, joiden avulla asetettuja tavoitteita voidaan tavoitella, d) **tieto** mahdollistaa itsetietoisuuden ja kompetenssien kehittymisen (tiedon puute rajoittaa tavoitteiden tavoittelun mahdollisuuksia). Tietoa on nykyään tarjolla rajattomasti, joten fokus siirtyy kriittiseen tiedonlukuun ja tiedon luotettavuuden arviointiin, e) **tavoitteet**, joiden avulla yksilö ohjaa omaa elämäänsä ja sen suuntaa. Tavoitteiden asettamisen prosessi vaatii yksilöä reflektoimaan arvojaan ja suuntaa, johon haluaa elämässään edetä. Henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen antaa elämälle suunnan (ja merkityksen), ja se on toimii ehtona henkilökohtaisen voimaantumisen saavuttamiseksi. Henkilökohtaisen voimaantumisen kehittäminen sisältää omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen mahdollistaa omien heikkouksien kehittämisen sekä omien vahvuuksien vahvistamisen. Henkilökohtaisen voimaantumisen tukemisessa ovat tärkeässä osassa myös itseluottamuksen – sekä luottamuksen muita kohtaan, kehittäminen. Itseluottamus on kenties suurin ja voimakkain ehdollistava tekijä oman käyttäytymisen, ja oman henkilökohtaisen voimaantumisen mahdollistajana. (Skillsyouneed 2016.)

*”Hanski oppii tuntemaan omat vahvuutensa (ja) sitä kautta Hanski tietää missä on hyvä. Hän oppii vahvuuksistaan enemmän ja tietää missä niistä panostaa, sillä Hanski oppii, että vahvuuksiaan voi myös parantaa. Hän oppii myös tunnistamaan ja käsittelemään tunteita paremmin kuin ennen. Se saa Hanskin olemaan varmempi asioista kuin ennen, mikä saa Hanskin tuntemaan itsensä hyväksi – joka (puolestaan) saa hänet yrittämään enemmän.*

*Kun Hanski oppii omat vahvuutensa, hän tuntee itsensä paremmaksi ihmiseksi. Hanski oppii luottamaan itseensä ja saa apuja siihen, kuinka hyväksyä itsensä. Hanski on nyt paljon itsevarmempi kuin hänen vanha itsensä. Hän osaa ajatella enemmän positiivisesti, esimerkiksi uskaltaa yrittää (tunnilla) eikä pelkää enää olla väärässä. Intervention aikana Hanski rohkaistui ja tiesi olevansa aika hyvä tässä. Hän nykyään luottaa itseensä, ja on itsevarmempi! Hänelle tuli olo, että osaa sittenkin vaikka mitä. Hanski on kiitollinen interventiotunneista, sillä ne ovat auttaneet häntä tuntemaan itsensä paremmin.”*

Tyypivastauksesta ilmenee, että nuoret kokevat omiin vahvuuksiinsa tutustumisen erittäin tärkeäksi. Nuoret kaipaavat positiivista minäkuvansa<sup>12</sup> vahvistamista, rohkaisua siihen, että ovat hyviä ja riittäviä sellaisenaan. Myös toisesta opettajan päiväkirjasta ilmeni, kuinka oppilaille on mielekästä, kun identiteettiä sanoitetaan ja he saavat vahvistusta omalle kokemukselleen – silloinkin, kun kyseessä eivät ole oppilaan ydinvahvuudet:

*”Oppilaat tutkivat innokkaasti omia vastauksiaan ja keskustelivat niistä innokkaasti kavereidensa kanssa. Eräs oppilas jäi vielä tunnin jälkeen kertomaan huvittuneena, miten itsesäätely oli hänellä 24. ominaisuus (– ns. vahvuuslistan viimeinen) ja miten hän itse oli ihan samaa mieltä.”*

---

<sup>12</sup> Minäkuva (*self-image*) kuvaa ihmisen yksilöllistä käsitystä siitä millainen hän itse on. Ihmisellä voi olla itsestään kielteisiä käsityksiä, jotka rajoittavat omaa toimintaa. Myönteinen minäkuva heijastuu mm. kasvun asenteena, uskona itseä ja omiin kykyihin.

**Sosiaalisen kompetenssin<sup>13</sup> kehittymiseen** viittasi 60% vastaajista, siihen viitattiin 16:n vastaajan kertomuksissa, joissa pelon ja jännityksen otteesta pääsemiseen, sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitoon sekä empatiaan viitattiin yhteensä 26 kertaa.

*”Hanskista on tullut kurssin jälkeen vähän rohkeampi ja häntä ei enää jännitä niin paljon. Hän uskaltaa etsiä uudesta koulusta uusia kavereita. Hanski oppi että kannattaa mennä puhumaan ihmisille, jos haluaa tutustua. Hän tutustuu luottavaisin mielin uusiin ystäviin. Hanski luottaa ja uskoo itseensä ja muihin paremmin. Koska Hanski osasi paremmin elää ja tuntea empatiaa<sup>14</sup> toisia kohtaan, hän sai paljon lisää kavereita. Hän oppi ymmärtämään ja auttamaan muita ihmisiä (sellaisissakin) tilanteissa, joissa hän ei ollut itse ollut elämässään. Pian Hanski on luokan ystävällisin henkilö ja hyvin suosittu.”*

**Asennemuutokseen** viittasi 60% vastaajista; siihen viitattiin 16:ta eri vastaajan kertomuksissa, joissa positiiviseen elämänasenteeseen sekä kasvun asenteeseen viitattiin yhteensä 29 kertaa. Tyyppivastaus kuvaa kuinka nuoret kertomuksissaan kuvasivat kasvun asenteen karttumista positiivisen intervention aikana, sekä sen vaikutusta positiiviseen elämänasenteeseen ja motivaatioon:

*”Siitä (interventiosta) asti Hanski ajatteli että jos ei yritä, ei voi koskaan oppia, ja alkoi ajattelemaan kaiken paljon positiivisemmin. Jos ei yritä, niin ei voi myöskään onnistua! Hanski yrittää opiskella vaikeita(kin) asioita. Hanski oppi että omaa älykkyyttä ja taitoja voi aina parantaa, vaikka ennen hän oli luullut että älykkyys pysyy aina samana. Hän sai parempia numeroita, koska yritti enemmän. Hän jaksaa yrittää tehdä parhaansa – eikä pelkää enää olla väärässä. Hanski ei myöskään pelännyt enää epäonnistuvansa koska tietää että voi kehittyä kaikessa.”*

---

<sup>13</sup> Yksilön kyky ”käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (esim. ystävyys-suhteet).” (Poikkeus 1998, 126).

<sup>14</sup> Alkuperäisessä kirjoitelmassa käytetty sanaa sympatia, mutta se on korvattu tutkimusraporttiin empatian käsitteellä. Nuoret nostivat esille empatian ja empaattisen käyttäytymisen merkityksen, mutta heille oli edelleen hieman hankalaa erottaa empatia ja sympatia käsitteinä toisistaan. Tätä vahvistaa myös opettajan päiväkirjan merkinnät, joiden mukaan vaikka empatian ja sympatian erojen opetteluun oli käytetty paljon aikaa, selvisi myöhemmin että teoreettisella tasolla selitettyjen käsitteiden ymmärtäminen ja muistaminen on oppilaille hankalaa. Osaltaan tähän voi vaikuttaa suomalainen sanonta ”sympis”-tyypistä, jolloin sympaattisuus on ollut merkitykseltään positiivinen luonteenpiirre.

Eläytymiskertomusten aineistolähtöisen sisällönanalyysin jälkeen etsin sovellettavaa teoriaa kasvatuspsykologisesta kirjallisuudesta. Koska luokkajaottelu perustuu aineistolähtöiseen päättelyyn, halusin etsiä teorian, joka yhdistäisi luokat laajemmaksi ilmiöksi. Tarkastellessani sosiaalisen kompetenssin (luokka 2.) käsitettä sain selville, että käsite sisältää useampia ulottuvuuksia ja niihin voidaan viitata joko sosiaalisen kompetenssin (Poikkeus 1998) tai sosioemotionaalisen kompetenssin (Lappalainen, ym. 2008) käsitteillä.

Poikkeuksen (1998, 126–128) mukaan sosiaalinen kompetenssi koostuu sosiaalisista ja sosiokognitiivisista taidoista, negatiivisen käyttäytymisen puuttumisesta, positiivisista toverisuhteista sekä minäkuvan, motivaation ja odotusten ulottuvuuksista. Vaikka sosiaalisen kompetenssin teoriassa on mainittu minäkuva, motivaatio ja odotukset, ovat ne kuitenkin itsenäinen osa-alue, joka liittyy läheisesti sosiaaliseen kompetenssiin, muttei varsinaisesti ole samanlaisessa suhteessa siihen kuten sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen sekä positiiviset toverisuhteet. Sosiaaliset taidot mahdollistavat sellaisten toimintatapojen valitsemisen, joita käyttämällä voidaan saavuttaa positiivia sosiaalisia seuraamuksia, sosiokognitiivisiin taitoihin puolestaan kuuluu mm. itsesäätely ja kyky tehdä kompromisseja. Sosiaalinen kompetenssi on useimmiten yhdistetty voimakkaasti yksilön ominaisuuksiin sitoutuneeksi mutta toisaalta toimiakseen suotuisalla tavalla, tulee yksilön tunnistaa kussakin kontekstissa vallitsevat käyttäytymissäännöt. (Mt.) Tämän teorian perusteella on perusteltua erottaa henkilökohtaisen voimaantumisen ulottuvuus sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä. Toisaalta sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet kuvaavat minäkuvan, motivaation ja odotukset yhteiseksi kokonaisuudekseen: tämän teorian mukaan se sitoisi yhteen sekä henkilökohtaisen voimaantumisen (luokka 1), että positiivisten asennemuutosten ulottuvuudet (luokka 3). Kaikkia edellä mainittuja yhdistää kuitenkin **sosioemotionaalinen kompetenssi**, joka on kiinteästi yhteydessä sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen.

Sosioemotionaalinen kompetenssi on edellytys, joka takaa vuorovaikutustaitojen tyydyttävän kehittymisen. Se mahdollistaa omien emotioiden tunnistamisen ja käsittelemisen, sekä auttaa tunnistamaan toisten ihmisten emotioita sekä auttaa säätelemään käyttäytymistä emotiot huomioon ottaen siten, että se mahdollistaa hyvät vuorovaikutussuhteet toisten kanssa. Kehittyneen sosioemotionaalisen kompetenssin ansiosta on mahdollista sekä luoda, että säilyttää ystävyyssuhteita. (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002, 53.) Sosioemotionaalisen

kompetenssin käsite kohdistuu sekä itseen että muihin ihmisiin ja se sisältää sekä sosiaalisen kompetenssin että emotionaalisen kompetenssin määritelmät toisiinsa kietoutuneina. Se on kykyä ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, jolloin yksilö kykenee säätelemään omaa käyttäytymistä ja tunnereaktioitaan niin, että toimiminen sosiaalisessa kontekstissa on tarkoituksenmukaista ja edistää myönteistä kanssakäymistä muiden kanssa (Lappalainen, ym. 2008). Näin ollen sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä henkilökohtaisen voimaantumisen (vrt. tunne- ja itsesäättely), sosiaalisen kompetenssin (vrt. sosiaaliset taidot) ja positiivisen asennemuutoksen (vrt. motivaatio) risteyskohtana (Mt.), tarjoten niille kattokäsitteen, jonka kautta ilmiötä voidaan tarkastella kokonaisuutena.

Vastausten perusteella sosioemotionaalisen kompetenssin avulla yksilö kykenee refleктоimaan oman itsen suhdetta maailmaan ja muihin ihmisiin (ryhmä 1. itsetuntemus), tunnistamaan ja käsittelemään tunteita (ryhmä 2. tunteiden tunnistaminen ja käsittely), luottamaan itseensä (ryhmä 3. Itseluottamus ja –varmuus), irtaantumaan sosiaalisista tilanteista aiheutuvasta pelosta tai jännityksestä (ryhmä 3. Pelon ja/ tai jännityksen otteesta vapautuminen), luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita (ryhmä 5. Sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpito), toimimaan empaattisesti sekä muita, että itseään kohtaan (ryhmä 6. Empatia), suhtautumaan positiivisesti omaan minäpystyvyyteensä (ryhmä 7. Kasvun asenne) sekä säätelemään omia kognitiivisia prosessejaan positiivista kohden (ryhmä 8. Positiivinen elämänasenne).

## 6 POHDINTA

Tämä kappale koostuu neljästä alaluvusta, joissa pohdin tutkimusprosessini osa-alueita tarkemmin eritellen. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen eettisiä valintojani, jonka jälkeen siirryn arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia, joiden jälkeen siirryn jatkotutkimusehdotuksiin.

### 6.1 Eettisyys

Tutkimuksen tekemisessä ja tieteenharjoituksessa tutkijan eettinen vastuu näyttelee tärkeää osaa, ja jo pelkästään tutkimuskohteen ja lähteiden valintaan liittyy eettisiä kannanottoja ja ratkaisuja (Viskari 2003b, 106). Moraalia ja eettistä vastuuta ei voi irrottaa tieteen harjoittamisesta erillisiksi prosesseiksi, sillä tieteen tulisi aina pyrkiä edistämään ihmisten elämänlaatua ja luomaan hyvinvointia, eikä tutkimuksen tulosvastuu saa koskaan mennä eettisen vastuun edelle. Hilpelä (2002, 74–76) hahmottelee tutkijan arvomaailmaa ja moraalia Habermassin tiedonintressiteorian pohjalta, jonka perusteella hän luokittelee jo ryhtymisen tutkijaksi eräänlaisena eettisenä valintana: *”Mainitun valinnan tekijä uskoo, että tutkimustyö pitkällä tähtäimellä on hänelle hyvää, ts. jotakin, mikä konstituoi hyvää elämää hänen kohdallaan.”* Tiedonintressiteoria jakaa käytännöllisen järjen kolmeen eri toimintatapaan: pragmaattiseen ja kahteen eksistentiaaliseen toimintatapaan; eettiseen ja moraaliseen. Pragmaattinen toimintatapa keskittyy etsimään parhainta mahdollista toimintatapaa halutun tavoitteen saavuttamiseksi. Eksistentiaaliset kysymykset arvioivat, millainen toiminta pitkällä tähtäimellä on hänelle hyvää. Eettiset kysymykset pohtivat kysymystä mitä minun tulee tehdä, ja vastaukset kysymyksiin muodostuvat arvoista. Moraaliset kysymykset pohtivat mitä kenen tahansa tulee tässä tilanteessa tehdä, ja vastaukset muodostuvat ehdottomista moraalisisista kielloista, käskyistä ja normeista, jotka ovat riippumattomia subjektiivisista päämääristä ja sitovat kaikkia. Arkipäivän ehdottomat

moraalinormit pätevät myös tieteenharjoituksessa tutkijan suhteessa tutkittaviin: ”Tutkittaville ei saa tuottaa tutkimustarkoituksessa tuskaa, pelkoa, ahdistusta, heitä ei saa huijata, ei nöyryyttää eikä loukata heidän yksityisyyttään. Tutkija kantaa moraalisen vastuun siitä, ettei tieteen nimissä ylitä sallitun rajaa.” (Hilpelä 2002, 80). On olemassa englannin kielinen tutkimustyötä koskeva sanonta: ”research is often me-search”. Vapaasti suomennettuna sanonnan viesti on, että tutkimustyö on usein itsensä tutkimista. Tämä sanonta tukee tiedonintressiteoriaa.

Tutkijan maailmankuva ja käsitykset kielestä sekä todellisuudesta ohjaavat tutkimustoimintaa: niin tutkimusongelmien, käsitteiden, kuin aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintaakin (Saaranen-Kauppinen & Puusiniikka 2006). Näin ollen tutkimustani on siis ohjannut tietty esiymmärrys sekä valintojen takana piilevä arvomaailma. Eläytymismenetelmän juuret ovat syvällä kokeellisten menetelmien kritiikissä. Kritiikki on kohdistunut eritoten Milgramin oppimiskokeeksi naamioituun tottelevaisuuskokeeseen. Koe pakotti tarkastelemaan ”saako suhteellisten vähämerkityksellisten tieteellisten tulosten takia tutkittavia huijata, tuottaa heille tuskaa ja jopa romuttaa heidän minäkuvaansa.” (Wallin, ym. 2015, 248). Kritiikin pohjalta alettiin pohtia, kuinka voitaisiin säilyttää kokeen peruslogiikka (muuttujien varioiminen) ilman kokeellisten tutkimusmenetelmien asettamia rajoituksia.

Tutkimustyössä uutta tietoa ja tulkintoja tuotetaan yhdessä ja tutkijan täytyy varoa johdattelemasta tutkittavaa liikaa haluamaansa suuntaan esimerkiksi johdattelevin kysymyksen asetteluin. Tutkimusta tehdessä on muistettava myös se, mitä kaikkea hyvän maun rajoissa voidaan kysyä ja mihin odottaa vastausta. On myös pystyttävä arvioimaan sitä, onko tutkimustilanteessa vallinnut luottamuksen ilmapiiri, vai onko syytä olettaa, että haastateltava on joutunut valehtelemaan tai kaunistelemaan joitakin asioita säilyttääkseen kasvonsa. (Ikonen 2001, 447.) Tutkimuksen eettisyys on minulle tutkijana erittäin tärkeää. Tämän vuoksi olen päätenyt valitsemaan niin tutkimuskysymykset kuin käytettävät menetelmätkin takaamalla tutkittaville absoluuttisen anonymiteetin, tietämättä edes itse esimerkiksi vastaajien<sup>15</sup> henkilöllisyyttä.

Nuorten representaatioita tutkittaessa valitsin menetelmäksi eläytymiskertomuksen, sillä halusin minimoida riskin, ettei nuorille syntyisi tunnetta siitä että odottaisin heidän vastaavan jollakin

---

<sup>15</sup> 12–15-vuotiaille taattu absoluuttinen anonymiteetti, opettajien henkilöllisyys tiedossa.

tietyllä tavalla, esimerkiksi vain positiivisesti. Samasta syystä halusin erkaannuttaa itseni positiivisen intervention implementoinnista käytännöntasolla, jottei syntyisi tilannetta, jossa oppilas ei ”kehtaa” vastata totuudenmukaisesti. Kun tutkija jää anonyymiksi, ei ole kasvoja, joiden edessä säilyttää omat kasvot. Eläytymismenetelmän vahvuutena on nähty nimenomaan sen lähes poikkeuksetta täyden anonymiteetin tarjoama suoja (Wallin ym. 2015, 255). Minulle oli myös tärkeää ettei vastauksia tivata ja kuulustella nuorilta suoraan. Eläytymismenetelmää voidaan pitää eettisesti sensitiivisenä juuri sen vuoksi, ettei vastauksia tivata suoraan, eikä tutkittavaa pyydetä suoraan kirjoittamaan omista kokemuksistaan, ”vaan näkemyksistä ja tapahtumasarjoista, jotka voisivat vastaajan mielestä olla mahdollisia.” (Wallin, ym. 2015, 255).

Nuoriin kohdistuva eläytymismenetelmä on kuvitteellinen. Kuvitteellisuudella on pyritty takaamaan tutkimustilanteen kepeys, sillä esimerkiksi Hilpelä (2002, 81) luonnehtii tutkimusprosessin toisinaan jopa sadistiseksi: tutkittavaa kontrolloidaan pihteihin ottamalla, analysoidaan leikkaamalla kappaleiksi ja asetetaan tunteettoman tarkastelun kohteeksi. Toisaalta hän toteaa, että parhain aineisto saadaan yleensä kerättyä, kun tutkijan ja tutkittavan suhde muistuttaa ystävyssuhdetta: ”—jaetaan tunteita ja tietoa, osoitetaan myötätuntoa ja arvostusta, itketään ja nauretaan yhdessä”. Eettisesti tarkastellen tämäkin asetelma on kyseenalainen, sillä ystävyyden ollessa aitoa, on intiimeiden tietojen raportointi ystävästä arveluttavaa. Petolliseksi toiminta muuttuu, jos ystävyys on teeskenneltyä ja strategista toimintaa tietojen urkkimista varten. Tutkija on kietoutuneena tutkittavaan ja hänessä tapahtuviin prosesseihin (Kaikkonen 1999, 429) ja juuri tämän vuoksi tutkijan on muistettava eettinen vastuunsa koko läpikäymänsä projektin ajan (Hilpelä 2002, 74–83), eikä tutkittavaa saa johdatella omalla toiminnallaan kohti haluttua päämäärää.

Eläytymismenetelmä on eettisesti varsin sensitiivinen tutkimusmenetelmä. Se tarjoaa usein tutkittaville lähes täyden anonymiteetin, sekä lähestyy tutkittavaa hänen omaan mielikuvituksensa kautta. Toisaalta rajoittavana tekijänä voidaan pitää esimerkiksi sen tuottaman tiedon luonnetta ja yleistettävyyttä. Eläytymismenetelmä fokusoituu tutkijan oman ajattelun vauhdittamiseen tuottamalla vaihtoehtoisia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Eläytymismenetelmä on saanut alkunsa (kts. kappale 5.2) kritiikkinä Hilpelän kuvaamaa sadismia vastaan, jolloin se – jollei täysin estä – niin ainakin minimoi kuvatun kaltaisen vaaran tutkittavan epäeettisestä kohtaamisesta.



## 6.2 Luotettavuuden arviointia

Tutkimusprosessin aikana olen pyrkinyt ehdottomaan vilpittömyyteen sekä totuudenmukaisuuteen. Positiivisen intervention taustakirjallisuutena käytettiin alan pioneerien teoksia, tutkimusraportteja sekä alan johtavien lehtien julkaisemia artikkeleita, joten aineiston pitäisi olla laadukasta ja luotettavaa. Osa kirjallisuudesta oli popularisoitua, mutta nämäkin teokset perustuivat tutkimusyhteenvedoihin, jotka alun perin olivat tuotettu tieteellistä yhteisöä varten.

Eläytymismenetelmää käytettäessä on orientaatiotekstejä yleensä vähintään kaksi, tai enemmän. Näissä varioidaan jotakin muuttujaa, jolloin analyysin kohteeksi otetaankin juuri variaatiot eri vastausten välillä. Tutkitaan siis sitä, mitä kyseinen variaatio vaikuttaa vastauksiin. Useimmiten orientaatiotekstit eroavat toisistaan siten, että toinen teksteistä kuvailee myönteistä onnistumista ja toinen kielteistä epäonnistumista. Eläytymismenetelmää käytettäessä kukin vastaaja vastaa yhden orientaatiotekstin perusteella, jonka on sattumanvaraisesti saanut. Tässä tutkimuksessa orientaatiotekstejä oli vain yksi. Näin ollen on mahdollista kyseenalaistaa analyysin luotettavuutta. Toisaalta, orientaatioteksti pyrittiin luomaan mahdollisimman neutraaliksi: ”Pohdi tarinassa, onko interventiossa opetetuilla asioilla vaikutuksia Hanskin elämään? Millaisia?”. Tällöin kyseenalaista olisi kenties vastausten todellisuusperää ennemmin se, voidaanko käyttämäni metodologia kutsua eläytymismenetelmäksi, sillä eläytymismenetelmän alkuperäisiä kriteerejä se ei kokonaisuudessaan täytä. Käyttämäni menetelmä sisältää elementtejä myös narratiivisesta tutkimusotteesta, muttei vastaa puhtaasti sitäkään. Kuitenkin eläytymismenetelmän yleistyessä, sen soveltava käyttö on ollut varsin yleistä – varsinkin opinnäytetöissä. Eläytymismenetelmän etuna on sen mahdollistamien uusien näkökulmien tarkastelu. (Wallin, ym. 2015, 255.)

Kaikesta huolimatta tutkija on inhimillinen olento, joka tekee hänen tulkinnastaan ainutlaatuista ja osin relatiivista. Jos realistisessa totuuskäsityksessä tiedon luonne voidaan jakaa ”toteen” ja ”epätoteen”, sallii relativismi useampia, lomittaisiakin totuuskäsityksiä. Käsityksiä ohjaa niiden soveltuvuus, se, millaisen tiedon ajatellaan olevan ikään kuin järkeenkäypää ja hyväksyttävää, ja jonka voidaan ajatella olevan yleistettävissä tai uudelleenkäytettävissä. Relativismin silmin kokemukset luovat siis todellisuutta, eikä todellisuus kokemuksia (kuten realismin silmin

ajateltaisiin). (Saaranen-Kauppinen & Puusiniikka. 2006, 7.1.2.) Juuri nämä elementit painottavat läpinäkyvyyden merkitystä tutkimustyössä: jotta lukija pystyisi hahmottamaan sen reitin, mitä pitkin tutkija on päätenyt havaintoihin, joita tutkimuksessaan esittää, ja jotta lukija pystyisi arvioimaan näiden havaintojen paikkaansa pitävyttä oman maailmankäsityksensä kontekstissa. Tätä läpinäkyvyyden periaatpiä olen koettanut parhaani mukaan noudattaa läpi tutkimusprosessin.

Tutkimuksen analysointivaiheessa on syytä valottaa lukijalle sekä havainnoinnin tapoja, että niiden tuottamia päätelmiä, jolloin myös lukija halutessaan kykenee arvioimaan tätä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Mikäli tutkimusvaiheessa huomion ohjaamiseen kohdistuvat motiivit ovat alitajunnan johtamaa toimintaa, saattaa tutkijan olla kuitenkin mahdotonta avata tätä auki analysointinsa ohessa. Jos havaintojaan ja tulkintojaan ei pysähdy tarkastelemaan, saattaa jotakin oleellista jäädä huomaamatta, sillä tutkimustulokset, jotka muuttavat aikaisempia arvoja ja käsityksiä maailmasta, saattavat aiheuttavat mielen vastarintaa (Hilpelä 2002, 78). Vastarinta voi jäädä alitajuseksi ja vaille tutkijan huomiota, ellei omaa toimintaa pysähdy reflektoidaan. Myös sanojen semanttisten<sup>16</sup> piirteiden tulkinta ja ymmärrys saattavat varioida ihmisten välillä. Tietyn termin tai puhetyylin tulkintaa ohjaa eri ihmisillä erilaiset merkityssisällöt ja konnotaatiot, eikä niiden tiedekielessä vakiintuneetkaan merkityssisällöt ja konnotaatiot vastaa aina arkikielen merkityssisältöjä ja konnotaatioita (Ikonen 2001, 439). Usein kielen semanttiset piirteet, kielen käsittämisen tavat, eivät saa arvoistaan huomiota (Kaikkonen 1999, 432). Tutkijan maailmankuva ja käsitykset kielestä sekä todellisuudesta ohjaavat kaikkea tutkimustoimintaa: tutkimusongelmia, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintaa (Saaranen-Kauppinen & Puusiniikka. 2006, 7.1.2).

Analyysin tuottamat johtopäätökset ovat *tulkintoja*, joita olen merkityksistä luonut. Merkitysten avulla olen rakentanut tutkimustani, määrittellyt ja tarkentanut niitä raportoinnissani siten, että lukija ymmärtää, mitä olen niillä tarkoittanut (kts. Varto 1992, 55). Tulee kuitenkin muistaa, että merkitysten luominen ja niiden tulkitseminen on aina subjektiivista, ja merkitysten luominen tapa, jolla ihminen hahmottaa ympärillään olevaa omaa todellisuuttaan maailmasta (Kaikkonen 1999, 429; Siljander 2002, 210–213; Varto 1992, 56–69). Jokainen konstruoi oman todellisuutensa ja merkitysrakenteensa, uudelleen ja uudelleen (Saaranen-Kauppinen &

---

<sup>16</sup> Semantiikka on merkitystä tutkiva kielitieteen haara, merkitysoppi. Sanan semantiikka ilmaisee siis sanan merkityssisällön.

Puusiniekka 2006). Subjekttiivisen huomioimisen, hahmottamisen ja merkitysrakenteiden vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että tutkimustuloksien analyysissä kuvaillaan yksityiskohtaisesti ne käytetyt metodit joiden vuoksi kyseisiin johtopäätöksiin on päädytty (Ikonen 2001, 447) ja tämän olen pyrkinyt parhaalla osaamallani tavalla tekemään.

Tulkintoja tehdessään tulee tutkijan kriittisesti arvioida omien toiveiden suhdetta tulkintoihin, jottei tulkinta tapahdu omien toiveiden viitoittamaan suuntaan (Alasuutari 2011, 77). Tutkimuksen tuloksia ei voida ymmärtää absoluuttisena totuutena, vaan subjektiivisina tulkintoina. Jotta voitaisiin päästä yleistettävässä muodossa esitettäviin tutkimustuloksiin, olisi tarpeen tutustua syvemmin ja laaja-alaisesti positiivisten interventioiden tutkimustuloksiin, jotta voitaisiin kriittisesti muodostaa kokonaiskuvaa sen hyödyistä ja haitoista, sekä positiivisen psykologian menetelmien todellisista pitkäaikaisvaikutuksista.

### **6.3 Tutkimustulosten tarkastelua**

Tutkimuksen tavoitteena oli suunnitella ja kehittää positiivinen interventio, joka pyrkii tuottamaan lisäarvoa ja merkityksellisyyttä siihen osallistuvien nuorten elämään. Koska lisäarvon ja merkityksellisyyden arvioiminen voi nuorilta suoraan kysyttäessä osoittautua hyvinkin haasteelliseksi, päädyttiin tutkimaan niitä representaatioita, joita nuoret positiivisesta interventiosta oman osallistumiskokemuksensa perusteella tuottivat. Opettajien palautteen perusteella positiivinen interventio toimi erityisesti 8. luokan keskuudessa erittäin hyvin, mutta osoittautui kielellisesti haastavaksi nuoremman luokka-asteen keskuudessa. Nuoremmalla luokkaryhmällä oli myös ongelmia pysyä annettujen aikarajoitteiden sisällä. Aikataulutukseen liittyviä ongelmia esiintyi ainoastaan 6. luokan keskuudessa, joten on mahdollista, ettei luotu aineisto ollut optimaalinen nuoremmalle ikäryhmälle ja ikäjakaumaa olisi kenties syytä nostaa tulevaisuudessa selkeästi yläasteen puoleen. Siitä huolimatta tutkimustulosten perusteella tavoite saavutettiin varsin hyvin ja merkityksellisyyttä onnistuttiin tuottamaan myös opettajille oppilaiden ohella.

Tutkimusaineiston perusteella voidaan tulkita, että syvemmän itsetuntemuksen saavuttamiseksi nuorille on tärkeää sanoittaa ja reflektoida identiteettiä ja minäkuva yhdessä muiden kanssa. Itsetuntemus vahvistuu, kun oma kokemus itsestä saa vahvistusta.<sup>17</sup> Positiivinen kasvatus ja itsetuntemuksen syventäminen vahvuuksiin tutustumisen kautta tarjosi selvästikin nuorille onnistumisen tunteita ja kokemuksia, joka tuki motivaatiota. Se myös toimi puskurina epäonnistumisille, eli vahvisti resilienssiä; nuoret oppivat että heissä on paljon hyvää ja että he ovat hyviä huolimatta siitä, että toisinaan saattavat olla väärässä tai kohdata epäonnistumisia. Tutkimusaineiston perusteella voidaan myös olettaa, että positiivista reflektiota tulisi ehdottomasti viedä useammin osaksi arjen toimintaa, jonka pyörteissä nuori varttuu. Aineiston itseohjaavuuden lisäksi positiivinen interventio on pitkälti riippuvainen sekä oppilaiden että opettajien reflektiosta. Ilman opetuskokonaisuuksien reflektointia on absurdia olettaa, että merkityksellisyiden kokemuksia voitaisiin saavuttaa. Positiivisen toiminnan ja positiivisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen osoittautui haastavaksi ja näiden taitojen omaksuminen kaipaa kipeästi vahvistusta. Nuoren tulee kyetä tunnistamaan oman toimintansa positiivisia merkityksiä, eikä positiivisten tunteiden tunnistaminen saa jäädä mielen autopilotin jalkoihin.

Positiivinen interventio toimi valitussa kontekstissaan varsin hyvin, ja se tuotti positiivisia representaatioita 97%:lle vastaajista. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella positiivisen intervention koettiin tuottavan merkityksellisyyttä erityisesti sosioemotionaalista kompetenssia tukevana kokonaisuutena. Vastausten perusteella sosioemotionaalinen kompetenssi ikään kuin sanoi: **tunnen itseni, ja tiedän miten toimin. Tunnistan käyttäytymiseeni vaikuttavia tunnetiloja ja osaan säädellä omaa käyttäytymistäni sosiaalisen kontekstin vaatimalla tavalla. Tunnistan myös muiden ihmisten tunnetiloja ja ymmärrän niiden heijastuvan heidän käytöksestään. Kykenen laadukkaaseen sosiaaliseen kanssakäymiseen huolimatta siitä etteivät asiat aina suju odotusteni mukaan.**

Aineistosta käy ilmi, että suhtautuminen positiivista interventiota kohtaan muuttui sen edetessä. Nuoret myönsivät epäilyksensä ja paikoin negatiivisenkin suhtautumisensa positiivista interventiota kohtaan ennen sen alkamista, mutta käyttivät jo varsin positiivista kieltä

---

<sup>17</sup>Suomen mielenterveysseura (2016) määrittelee itsetuntemuksen olevan avain hyvinvointiin sekä muiden kohtaamiseen. Heidän mukaansa itsetuntoa (eli omanarvon tunnetta; itsensä hyväksymistä ja omiin mahdollisuuksiin uskomista) puolestaan kehittää juuri omien vahvuuksien tunnistaminen sekä itsensä kehittäminen, joihin positiivinen interventio keskittyi. Heikko itsetunto voi monin osin rajoittaa ihmisen toimintaa, eikä motivoi yrittämään.

kuvaillessaan ”Hanskin” suhtautumista positiivista interventiota kohtaan, omaan osallistumiskokemukseensa pohjautuen. Jatkossa tulisi kuitenkin keskittyä erityisesti tuottamaan sisällöstä kielellisesti optimaalinen valitulle kohderyhmälle.

Design-tutkimus on työläs, mutta erittäin antoisa tutkimusmenetelmä, joka onnistuessaan tuottaa tutkijalle syvempää ymmärrystä tutkimusaiheesta. Menetelmänä se on erityisesti reflektiivinen ja edellyttää siten jatkuvaa kehittelyä. Design-tutkimuksia toteutetaan usein tiiviissä yhteistyössä tutkimukseen osallistuvien tahojen kanssa ja tutkimuksen kokonaiskuvan laaja hahmottaminen ja ymmärtäminen toimii usein edellytyksenä tutkimuksen kehittämiseksi (Cobb, ym. 2003). Kollektiivinen asiantuntijuus voi siis toimia voimavarana ja edistää positiivisen intervention kehittämistä merkittävästi. Suunnittelemani positiivinen interventio toteutettiin ”etänä”, jolloin oppitunnin havainnointi toteutettiin ainoastaan opettajan johdolla, ja yhteydenpito tapahtui sähköisesti. Tutkijana minulle oli tärkeää pohtia, kuinka oppimateriaalista voitaisiin kehittää mahdollisimman itseohjaava. Nykypäivänä aikavaateet määrittävät opettajan työtä entistä enemmän, eikä kaikilla opettajilla ole aikaa perehtyä uuteen opetettavaan asiaan siten, kuten ehkä optimaalisinta olisi. Näin ollen aineiston itseohjaavuus oli myös positiivisen intervention elinehto ja onnistuneen designin mittari. Vaikka tutkijana toimin etäällä ja ainoastaan tutkimusaineiston varassa, tukevat tutkimustulokset asetettua tavoitetta merkityksellisyyden tukemisesta niin oppilaiden kuin opettajienkin keskuudessa.

Positiivisen intervention design-tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että merkityksellisyyden kokemista on mahdollista tukea positiivisen psykologian menetelmin. Positiivinen psykologia, sekä sen alahaara positiivinen kasvatus, painottavat kumpainenkin kokemusten laatua ja merkityksen löytämistä suhteessa itseen, yhteisöön ja yhteiskuntaan. Positiivinen kasvatus tukee osallistavaa pedagogiikkaa ja yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimista ja tarkastelee ihmisen kokemusmaailmaa osana laajempaa, yhteisöllistä kontekstia. Positiivinen kasvatus on toimivan oppimisen perusta. Positiivinen kasvatus ohjaa kasvatustieteiden tutkimusta takaisin sen historiallisia juuriaan kohden – kauemmas uusliberalistisesta, tehokkuutta painottavasta markkinaideologiasta, joka painottaa usein joksikin tulemisen merkitystä, jolloin katse on tulevaisuudessa nykyisyyden sijaan. Merkityksellisyyttä tukeaksemme tarvitsemme havahtumista, sekä yksilö- että yhteiskunnan tasolla, jotta kulutuksen ja tuotto-odotusten merkityskenttä saadaan korvattua jatkuvuuden ja hyvinvoinnin merkityksillä.

## 6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Positiivisia interventioita tulisi jatkossa viedä yhä useammin nuorten elämään. Positiivisten interventioiden tarjoamien tutkimustulosten avulla on mahdollista vaikuttaa positiivisesti varttuvan nuoren elämään ja tukea nuoren kasvua kohti kukoistavampaa elämää. On kuitenkin kiinnitettävä huomio erityisesti opetussisältöjen räätälöimiseen kullekin kohderyhmälle optimaaliseksi, jotta positiivisen intervention vaikutukset voidaan maksimoida. Tulevaisuudessa tulisi aktiivisesti keskittyä myös siihen, millaisia keinoja meillä on nuorten positiivisten kokemusten tukemiseen: kuinka saada nuori tunnistamaan ja sanoittamaan omaa sekä ympäristön positiivista toimintaa, kuinka tukea positiivisten ja toki negatiivistenkin tunteiden sanoittamista, ja niin edelleen.

Positiivisia interventioita tulisi kehittää läheisessä yhteistyössä opettajien kanssa ja näin toimimalla pyrkiä ottamaan huomioon positiivisten interventioiden mahdollisuudet myös opettajaidentiteetin ja merkityksellisyyden kokemusten tukijana osana arjen toimintaa. Toisaalta opetussuunnitelmaa ja tuntikuvauksia ohjeistuksineen olisi hyödyllistä täydentää niin kattaviksi, että opetusmateriaali toimisi mahdollisimman hyvin itseään ohjaavasti. Positiivisen intervention implementointi pragmaattisella tasolla tulisi saada mahdollisimman helposti lähestyttäväksi sitä käytäntöön vievän opetushenkilökunnan näkökulmasta. Vaikka ideaalitulanteessa opetuksesta pragmaattisella tasolla vastaavan opetushenkilöstön tulisikin olla positiivisen kasvatuksen ammattilaisia sen ideologia perinpohjin tuntien, ohjaa opetushenkilökunnan työtä usein kiire ja aikapaineet, joiden vuoksi niin sanottujen ylimääräisten opetuskokonaisuuksien opettelu on haastavaa ja kenties mahdotontakin. Tällaisissa tilanteissa materiaalin käyttö tulee pystyä mahdollistamaan ilman kattavaa syventymistä aiheeseen, pyrkien samalla varmistamaan tehtäväkokonaisuuksien optimaalinen hyöty sen kohderyhmälle. Positiivinen kasvatusta ei saa olla vain niiden etuoikeus, jotka eivät aikapaineita koe.

# LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Barab, S., Squire, K. 2004. Design-based research: putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1–14.

Bransford, J.D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (1999) *How People Learn Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National academy press.

Brown, A. 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of The Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A. Lehrer, R, Schauble, L. 2003. Design experiments in educational research. *Educational researcher* 32 (1), 9–13.

Collins, A. 1992. Toward a design science of education. Teoksessa E. Scanlon, E., O'Shea, T. (Toim.). *New directions in educational technology*. New York: Springer-Verlag.

Csikszentmihalyi, M. 2008. *Flow*. New York: Harper Perennial.

Dweck, C. 2006. *Mindset – The new psychology of success*. Lontoo: Constable & Robinson.

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., Reiser, M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa Pulkkinen, L., Caspi, A. (toim.) *Paths to successful development – personality in the life course*. Cambridge University Press, 46-70.

Emmons, R. 2008. *Thanks! How practicing gratitude can make you happier*. New York: Houghton Mifflin.

Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Eskola, J., Suoranta, J. 2011. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gejsel, F. & Meijers, F. 2005. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies* 31 (4), 419–430.

Greater Good in Action 2015. <http://ggia.berkeley.edu/> (Tarkastettu 5.12.2016)

Haidt, J. 2011. *Onnellisuushypoteesi*. Suom. Mustavuori J.-M. Helsinki: Basam Books.

Harni, E. & Saari, A. 2015. Onnellisuuden Hermes - Positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset. *Agon* 47, 4-11.

Heikkinen, H. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hilpelä, J. 2002. Kasvatuksen tutkijan eettinen vastuu. *Kasvatus* 1, 74–83.

Huta, V., Waterman, A. 2014. Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies* 15, 1425-1456.

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.

Hämäläinen, T. 2009. Yhteiskunnallinen murros ja henkinen hyvinvointi. *Tiedepolitiikka* 4, 43–56.

Ikonen R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 32 (5), 437–449.

Jeffrey, B. 2008. Creative learning identities. *Education* 36 (3), 253–263.

Joseph, D. 2004. The practice of design-based research: uncovering the interplay between design, research, and the real world context. *Educational Psychologist*, 39 (4), 235–242.

Juuti, K., Lavonen, J. 2006. Design-based research in science education: one step towards methodology. *Nordina* 4, 54–68.

Kahneman, D. 2010. The riddle of experience vs. memory. [https://www.ted.com/playlists/4/what\\_makes\\_you\\_happy](https://www.ted.com/playlists/4/what_makes_you_happy) (Tarkastettu 5.12.2016)

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427–435.

Keltner, D. 2015. Philosophical and spiritual views on happiness. The science of happiness. GG101x. UC Berkeley, Greater Good Science Center.

Killam, K., Kim, Y.-H. 2014. Positive psychological interventions and self-perceptions – A cautionary tale. Teoksessa *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (toim. Parks, A., Schueller, S.). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.

Krippendorff, K. 2013. Content analysis: an introduction to its methodology. Los Angeles: Sage.

Kristjánsson, K. 2013. Virtue and vices in positive psychology: a philosophical critique. Cambridge: Cambridge University Press.



Lahti, E. 2015. About positive psychology. <http://www.emiliahahti.com/#!/positive-psychology/c15eq> (Tarkastettu 5.12.2016)

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen – sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M., Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Layous, K., & Lyubomirsky, S. 2012. The how, who, what, when, and why of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.), The light and dark side of positive emotions. New York: Oxford University Press.

López, S., Rose, S., Robinson, C., Marques, S., Pais-Ribero, J. 2009. Measuring and promoting hope in schoolchildren. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E., Furlong, M., (toim.) Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge.

Lyubomirsky, S. 2007. The how of happiness – A new approach to getting the life you want. New York: Penguin Books.

MacConville, R., Rae, T. 2012. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

Nakamura, J. Csikszentmihalyi, M. 2006. Luovuuden motivationaaliset lähteet myönteisyyden paradigman kannalta. Teoksessa Aspinwall, L. Staudinger, U. Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita.

Neff, K. 2010. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity 2 (2), 85–101.

Norrish, J. Seligman, M. 2015. Positive Education. The Geelong grammar school journey. Oxford: Oxford university press.

Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää - Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Suom. Soukola, T. Helsinki: Gaudeamus.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Helsinki: Edita.

Pantzar E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Hakala, J. & Kiviniemi K (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11-21.

Pawelski, J. 2013. Julkaisussa Jarden, A., Lahti, E., Bruna, M, Zao, Y. (toim.) Positive psychologists on positive psychology Vol.2.

Peng, K. 2013. Julkaisussa Jarden, A., Lahti, E., Bruna, M, Zao, Y. (toim.) Positive psychologists on positive psychology Vol.2.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)  
(Tarkastettu 5.12.2016)

Peterson, C., Seligman, M. 2004. Character strenghts and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Assosiation.

Poikkeus, A-M. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M., Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan – kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, Porvoo.

Positiivinen psykologia 2014. <https://positiivinenpsykologia.wordpress.com/positiivinen-psykologia/> (Tarkastettu 5.12.2016)

Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].  
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Tarkastettu 5.12.2016.)

Sarajärvi, A., Tuomi, J. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Seligman, M. 2003. Authentic happiness. New York: Atria Paperback.

Seligman, M. 2004. The new era of positive psychology.  
[https://www.ted.com/talks/martin\\_seligman\\_on\\_the\\_state\\_of\\_psychology](https://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology) (Tarkastettu 5.12.2016)

Seligman, M. 2012. Flourish – A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.

Shavelson, R., Phillips, L., Towne, L., Feuer, M. 2003. On the science of education design studies. Educational Researcher, 32(1), 25–28.

Sheldon, K. 2013. Julkaisussa Jarden, A., Lahti, E., Bruna, M, Zao, Y. (toim.) Positive psychologists on positive psychology Vol.2.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Skinnari, S. 2007. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Snyder, C., Harris, C., Anderson, J., Holleran, S., Irving, L., Sigmon, Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., Harney, P. 1991. The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of personality and social psychology (60), 570-585.

Snyder, C., Hoza, B., Pelham, E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., Stahl, K. 1997. The development and validation of the schildrens hope scale. *Journal of Pediatric Psychology* 22(3), 399–421.

Suomen mielenterveysseura 2016. Itsetuntemus.

<http://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehitt%C3%A4mistoiminta/lapset-ja-nuoret/alakoulu/itsetuntemus> (Tarkastettu 5.10.2016)

Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Tarragona, M. 2013. Julkaisussa Jarden, A., Lahti, E., Bruna, M, Zao, Y. (toim.) *Positive psychologists on positive psychology* Vol.2.

The science of happiness 2015. EdX: GG101x. UC Berkeley, Greater Good Science Center.<https://www.edx.org/course/science-happiness-uc-berkeleyx-gg101x-3> (Tarkastettu 5.12.2016)

Uchida, Y., & Ogihara, Y. 2012. Personal or interpersonal construal of happiness: A cultural psychological perspective. *International Journal of Wellbeing*, 2(4), 354-369.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2015. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L., Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Jyväskylä: PS-kustannus.

Vannes, K., Davis, J., Parker, R. 2013. *Single case research in schools*. New York: Routledge.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viskari, S. 2003a. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Viskari, S. 2003b. *Tieteellisen kirjoittamisen perusteet*. Tampere: Juvenes Print.

Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomperi, T., Vuorikoski, M, Kiilakoski, T. (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino.

Vuorikoski, M., Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tomperi, T., Vuorikoski, M, Kiilakoski, T. (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino.

Vuorinen, K. 2015. Resilienssi on kehittyvä ominaisuus. <http://blogs.helsinki.fi/klaakkon/resilienssi-on-kehittyva-ominaisuus/> (Tarkastettu 5.12.2016)

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen–Kauppinen, A., Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.

White, M. 2015. Where is the education in positive education?

<https://www.psychologytoday.com/blog/positive-education/201511/where-is-the-education-in-positive-education> (Tarkastettu 5.12.2016)

## MUUT LÄHTEET:

Hyttinen, M. 1987. Raportti kahdesta eläytymiskokeilusta ja kokeilujen kirvoittamista ajatuksista. Sosiaalipsykologian julkaisematon pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto.

Lahti, E. 2015. Keskustelu positiivisen kasvatuksen termeistä 8.12. 2015. Helsinki: Sisu Women.

Ojanen, M. 2015. Positiivisen psykologian tutkimus (kasvatustieteet). Henkilökohtainen sähköpostikeskustelu 30.10.2015. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Rae, T. 2016. Positiivisen intervention koostamisesta (hyvinvointi, motivaatio ja resilienssi). Henkilökohtainen sähköposti-kirjeenvaihto tammi-helmikuun aikana. Lontoo: Itä Lontoon Yliopisto (UEL).

Sjöman, C. 2015. Positiivinen psykologia osana kasvatustoimintaa. Tampereen Yliopisto: Julkaisematon kandidaatintutkielma.

Skillsyouneed 2016. Personal empowerment. <http://www.skillsyouneed.com/ps/personal-empowerment.html> (Tarkastettu 7.1.2017)

Vuorinen, K. 2016a. Positive education: using personal strengths to increase well-being in students – the impact of creating character based intervention in Finnish schools. Helsingin yliopisto: Julkaisematon väitöskirjan tutkimussuunnitelma.

Vuorinen, K. 2016b. Huomaa hyvä! Henkilökohtainen keskustelu positiivisen kasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan eroista. 11.11.2016. Tampere: Vapriikki.

## LIIITEET

# Hyvät vanhemmat,

---

Olen kasvatustieteiden maisteriopiskelija Tampereen Yliopistosta. Teen parhaillani Pro Gradu-tutkimustani myönteisestä kasvatuksesta, jossa mielenkiinnon kohteena minulla on erityisesti positiiviset interventiot.

Olen suunnitellut tieteellisesti testatun, 7 oppituntia kestävä opetuskokonaisuuden, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden resilienssiä (eli toipumiskykyä), motivaatiota sekä hyvinvointia. Resilienssin tukemiseen liittyy erityisesti sosiaalisten suhteiden, omien vahvuuksien, minäpystyvyyden ja myönteisten tunteiden vahvistaminen.

Opetuskokonaisuus perustuu myönteiseen kasvatukseen (*positive education*) ja positiivisen psykologian ideologiaan. Oppitunnit sisältävät ryhmäopetuksessa järjestettävän keskusteluosuuden, jota täydennetään tehtävillä, joiden jälkeen jatketaan jälleen ohjatusti aiheen (luonteenvahvuudet, viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, itsesäätely ja ylittämiskyky) reflektointia. Oppitunnit järjestetään oman opettajan johdolla. Oppituntien pohjana toimii MacConvillen ja Rae'n teos "Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents" (2012). MacConville ja Rae ovat pyrkineet tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden tunnistaa ja kehittää olemassa olevia luonteenvahvuuksiaan ja kykyjään, ja oppia käyttämään vahvuuksiaan uusilla tavoilla.

Oppilaat vastaavat lyhyehköön kysymyspatteristoon sekä ennen että jälkeen intervention. Kysymysten tarkoituksena on mitata intervention vaikutusta oppilaiden resilienssiin ja motivaatioon. Intervention loputtua on lisäksi tarkoituksena käyttää vielä noin 20–25 minuuttia aikaa kahden lyhyehkön, kuvitteellisen tarinan kirjoittamiseen. Kaikki tutkimusmateriaali kerätään nimettömänä, eikä kenenkään identiteettiä paljasteta. Tutkimusmateriaali kerätään kertaluontoisesti, eikä sitä luovuteta kolmansille osapuolille.

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Oppilas	Saa osallistua tutkimukseen	<input type="checkbox"/>
	Ei saa osallistua tutkimukseen	<input type="checkbox"/>

Päiväys ja allekirjoitus \_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimustani koskeviin kysymyksiin.

Camilla Sjöman, [sjoman.t.camilla@student.uta.fi](mailto:sjoman.t.camilla@student.uta.fi)

- Älä kirjoita nimeäsi paperiin, mutta yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa ja jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle. Jatka tarinaa ohjeen mukaan, ja pohdi tarinan jatkoa oman osallistumiskokemuksesi kautta (intervention 8 oppituntia hyveistä ja vahvuuksista).
- Sinulla on aikaa noin 25 minuuttia.
- Oikeaa vastausta ei ole olemassa, joten älä lunttaa kaverilta.

Ensi syksynä Hanski vaihtaa uuteen kouluun. Koulun vaihto vähän jännittää, eikä Hanski vielä tiedä ketkä vanhoista kavereista pääsee samaan kouluun. Muutenkin osa koulujutuista tuottaa vaikeuksia, eikä Hanski tunne omia vahvuuksiaan kovinkaan hyvin. Joskus Hanskista tuntuu että olenkohan missään hyvä. Ja sitten kun joskus pitäisi oikein *yrittää* tunnilla, Hanskin tekee mieli antaa periksi, koska ei haluaisi epäonnistua.

Syyslukukauden alkaessa opettaja ilmoittaa että Hanskin luokka osallistuu positiivisen intervention kokeiluun (*oppitunnit, joita olette käsitelleet viime viikkoina oman opettajan johdolla*). Oppitunneilla tutustutaan hyveisiin ja vahvuuksiin. Jatka tarinaa mielikuvituksesi mukaan. Pohdi tarinassa, onko **interventionissa opetetuilla asioilla vaikutuksia Hanskin elämään? Millaisia?**

## Kyselylomake I.

Lue kysymykset huolellisesti ja vastaa kysymyksiin. Kysymyksiin vastaaminen vaatii tarkkaa keskittymistä, sillä kysymykset ovat kaikki hyvin toistensa kaltaisia.

Kaikki tutkimusmateriaali kerätään nimettömänä, ja kenenkään identiteettiä ei paljasteta. Tutkimusmateriaali kerätään kertaluontoisesti, eikä sitä luovuteta kolmansille osapuolille.

Sukupuoli
Ikä
Sisaruksia (kyllä/ ei)
Syntymäpaikka

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Aika usein	Lähes aina	Aina
1. Mielestäni minulla menee aika mukavasti.						
2. Keksin monia keinoja saavuttaa asioita jotka ovat minulle elämässäni merkityksellisiä.						
3. Minulla menee ihan yhtä hyvin kuin muilla ikäisilläni.						
4. Kohdatessani ongelmia, keksin useita keinoja selvittää ongelmani.						
5. Uskon että asiat, joita olen menneisyydessäni kokenut, auttavat minua tulevaisuudessani.						
6. Silloinkin kun muut haluavat luovuttaa, tiedän, että pystyn vielä keksimään ratkaisun.						



	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
7. Omaan tietyn määrän älykkyyttä, eikä sitä oikeastaan voi ihan kamalasti muuttaa.						
8. Älykkyyteni on sellainen osa minua, jota en voi kovinkaan paljon muuttaa.						
9. Huolimatta siitä kuka olen, pystyn aina muuttamaan älykkyyteni tasoa merkittävästi.						
10. Oikeastaan en voi juurikaan muuttaa sitä, kuinka älykäs olen.						
11. Pystyn merkittävästi muuttamaan sitä, kuinka älykäs olen.						
12. Pystyn kyllä oppimaan uusia asioita, mutta en oikeastaan voi paljoakaan muuttaa älykkyyteni perustasoa.						
13. Huolimatta siitä kuinka älykäs olen, voin aina hieman kehittyä.						
14. Voin muuttaa huomattavasti jopa älykkyyteni perustasoa.						
15. Omaan tietyn määrän lahjakkuutta, eikä sitä oikeastaan voi ihan kamalasti muuttaa.						
16. Älykkyyteni on sellainen osa minua, jota en voi kovinkaan paljon muuttaa.						

17. Huolimatta siitä kuinka älykäs olen, voin aina hieman kehittyä.						
18. Oikeastaan en voi juurikaan muuttaa sitä, kuinka taitava/kyvykäs olen.	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
19. Pystyn merkittävästi muuttamaan sitä, kuinka lahjakas olen.						
20. Pystyn kyllä oppimaan uusia asioita, mutta en oikeastaan voi paljoakaan muuttaa kyvykkyyteni perustasoa.						
21. Huolimatta siitä kuinka lahjakas olen, voin aina hieman kehittyä.						
22. Voin muuttaa huomattavasti jopa lahjakkuuteni perustasoa.						

## Kyselylomake II.

Lue kysymykset huolellisesti ja vastaa kysymyksiin. Kysymyksiin vastaaminen vaatii tarkkaa keskittymistä, sillä kysymykset ovat kaikki hyvin toistensa kaltaisia.

Kaikki tutkimusmateriaali kerätään nimettömänä, ja kenenkään identiteettiä ei paljasteta. Tutkimusmateriaali kerätään kertaluontoisesti, eikä sitä luovuteta kolmansille osapuolille.

Sukupuoli
Ikä
Sisaruksia (kyllä/ ei)
Syntymäpaikka

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Aika usein	Lähes aina	Aina
1. Mielestäni minulla menee aika mukavasti.						
2. Keksin monia keinoja saavuttaa asioita jotka ovat minulle elämässäni merkityksellisiä.						
3. Minulla menee ihan yhtä hyvin kuin muilla ikäisilläni.						
4. Kohdatessani ongelmia, keksin useita keinoja selvittää ongelmani.						
5. Uskon että asiat, joita olen menneisyydessäni kokenut, auttavat minua tulevaisuudessa.						
6. Silloinkin kun muut haluavat luovuttaa, tiedän, että pystyn vielä keksimään ratkaisun.						

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
7. Omaan tietyn määrän älykkyyttä, eikä sitä oikeastaan voi ihan kamalasti muuttaa.						
8. Älykkyyteni on sellainen osa minua, jota en voi kovinkaan paljon muuttaa.						
9. Huolimatta siitä kuka olen, pystyn aina muuttamaan älykkyyteni tasoa merkittävästi.						
10. Oikeastaan en voi juurikaan muuttaa sitä, kuinka älykäs olen.						
11. Pystyn merkittävästi muuttamaan sitä, kuinka älykäs olen.						
12. Pystyn kyllä oppimaan uusia asioita, mutta en oikeastaan voi paljoakaan muuttaa älykkyyteni perustasoa.						
13. Huolimatta siitä kuinka älykäs olen, voin aina hieman kehittyä.						
14. Voin muuttaa huomattavasti jopa älykkyyteni perustasoa.						
15. Omaan tietyn määrän lahjakkuutta, eikä sitä oikeastaan voi ihan kamalasti muuttaa.						
16. Älykkyyteni on sellainen osa minua, jota en voi kovinkaan paljon muuttaa.						

17. Huolimatta siitä kuinka älykäs olen, voin aina hieman kehittyä.						
18. Oikeastaan en voi juurikaan muuttaa sitä, kuinka taitava/kyvykäs olen.	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
19. Pystyn merkittävästi muuttamaan sitä, kuinka lahjakas olen.						
20. Pystyn kyllä oppimaan uusia asioita, mutta en oikeastaan voi paljoakaan muuttaa kyvykkyyteni perustasoa.						
21. Huolimatta siitä kuinka lahjakas olen, voin aina hieman kehittyä.						
22. Voin muuttaa huomattavasti jopa lahjakkuuteni perustasoa.						

**Kurssilla käsiteltiin mm. hyveitä, luontevahvuuksia ja kasvun ajattelutapaa.**

1. Millaiselle oppilaalle kurssista voisi olla hyötyä?
2. Mikä kurssilla opittu asia oli hyödyllisintä / mielenkiintoisinta?
3. Mitä muuttaisit kurssissa?

# #Resilientti

## – kurssin materiaali

Sisältää opettajan ”kirjan” sekä kaiken oppilaille jaettavan tehtävämateriaalin.

## Sisällysluettelo

<b>1. HYVEET JA LUONTEENVAHVUUDET .....</b>	<b>8</b>
<b>2. VIISAUS ja luovuus .....</b>	<b>13</b>
T1. Miten muuttumattomuuden asenne eroaa kasvun asenteesta?.....	16
2.2 LUOVUUS.....	17
T2. Tuotteliaisuuden säilyttäminen - epäonnistumisen välttely.....	17
2.3 UTELIAISUUS.....	19
T3. Positiivinen elämänasenne.....	20
T4. Kokemuksesta oppiminen.....	20
<b>3. ROHKEUS .....</b>	<b>22</b>
3.1 URHEUS.....	23
T5. Mitä urheus on?.....	24
<b>4. INHIMILLISYYS .....</b>	<b>25</b>
4.1 YSTÄVÄLLISYYS.....	26
T6. Itsemyötätunto – lista ystävällisistä teoista.....	27
KT2. Hyviä tekoja tapahtuu päivittäin! (KOTILÄKSY) .....	28
<b>5. OIKEUDENMUKAISUUS.....</b>	<b>32</b>
5.1 REILUUS.....	32
T7. Ikävien tapahtumien positiiviset merkitykset.....	33
5.2 JOHTAJUUS – ryhmätöiden organisointi ja toteutus .....	35
T8. Johtajat motivoivat! .....	35
<b>6. ITSESÄÄTELY.....</b>	<b>37</b>
T9. Psyykkisten voimavarojen tunnistaminen .....	39
T10. Miellyttävät ja epämiellyttävät tunteet.....	40
<b>7. YLITTÄMISKYKY .....</b>	<b>42</b>
7.1. Kiitollisuus.....	42
T11. Kiitollisuuskirje/kortti .....	42
7.2 TOIVEIKKUUS.....	43
T12. Toiveideni minä.....	43
<b>8. OPPILAILLE JAETTAVA MATERIAALI .....</b>	<b>45</b>
T1. Kuinka muuttumattomuuden ja kasvun asenne eroavat toisistaan?.....	46
T2. Tuotteliaisuuden säilyttäminen .....	49
T3. Positiivinen elämänasenne .....	50
T4. Kokemuksesta oppiminen .....	51
T5. Mitä urheus on?.....	52
T6. Itsemyötätunto – lista ystävällisistä teoista .....	53
KT2. Hyviä tekoja tapahtuu päivittäin!.....	54
T7. Ikävien tapahtumien positiiviset merkitykset.....	55
T8. Johtajat motivoivat! .....	56
T9. Psyykkisten voimavarojen tunnistaminen .....	57
T10. Miellyttävät ja epämiellyttävät tunteet .....	59
T11. Kiitollisuuskirje .....	60
T12. Toiveideni minä.....	61
<b>9. OPETTAJAN PÄIVÄKIRJA .....</b>	<b>62</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>72</b>

# TERVETULOA #resilientti kurssille

---

Käsissäsi pitelemäsi #resilientti-kurssin aineisto on suunniteltu positiivisen intervention toteuttamiseen, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden resilienssiä (eli toipumiskykyä), motivaatiota sekä hyvinvointia. Resilienssin vahvistamiseen liittyy vahvasti sosiaalisten suhteiden, omien vahvuuksien, minäpystyvyyden ja myönteisten tunteiden tukeminen<sup>1</sup>.

Positiivinen interventio perustuu filosofisilta lähtökohdiltaan myönteiseen kasvatukseen (*positive education*), sekä positiivisen psykologian ideologiaan ja strategioihin. Interventio koostuu noin 7–8:sta oppitunnista, joka sisältää ryhmäopetuksessa järjestettävän keskustelu-osuuden, jota täydennetään tehtävillä, joiden jälkeen jatketaan jälleen ohjatusti aiheen reflektointia. Nämä tehtävät sopivat erityisesti pienryhmätyöskentelyyn, mutta on mahdollista toteuttaa suuremmissakin ryhmissä. Mikäli tehtävät tehdään suuremman oppilasmäärän kanssa yhtäaikaaisesti, voi olla syytä jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin keskustelutehtävien ajaksi. Intervention kulku on nähtävissä alta löytyvästä taulukosta (Taulukko I.). Voit kuitenkin edetä tätä ”kirjaa” eteenpäin omaan tahtiin, siten, että yhdellä oppitunnilla käsitellään keskimäärin kaksi tehtävää.

Intervention tehtävät juurtavat juurensa Petersonin ja Seligmanin laatimaan Values in Action-luokitukseen<sup>2</sup>, joka toimii positiivisen psykologian selkärankana. Values in Action –luokitus pohjautuu kuuteen universaalisti jaettuun hyveeseen (viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja ylittämiskyky). Universaaleja näiden hyveiden voidaan ajatella olevan sen vuoksi, että luokitus on kattava yhteenveto psykologisista teorioista ja filosofisista teksteistä, sekä tunnustetuimpien uskontojen arvokäsityksistä (konfutselaisuus, taolaisuus, buddhalaisuus, hindulaisuus, sekä ateenalaiset, juutalais-kristilliset, ja islamistiset arvokäsitykset). Teoreettisia vaikuttajia Values in Action –luokituksen taustalla ovat olleet mm. Erik Erikson, Abraham Maslow, Ellen Greenberger, Marie Jahoda, Carol Ryff, Michael Cawley,

---

<sup>1</sup> Vuorinen, K. 2015. Resilienssi on kehittyvä ominaisuus. <http://blogs.helsinki.fi/klaakkon/resilienssi-on-kehittyva-ominaisuus/>

<sup>2</sup> Peterson, C., Seligman, M. 2004. Character strengths and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.



James Martin ja John Johnson, Lawrence Kohlberg, George Vaillant, Howard Gardner ja Shalom Schwartz.

Taulukko I. Intervention kulku, esimerkki tuntisuunnitelmasta.

OPPITUNTI	TEEMA	KÄYTÄNNÖN TEHTÄVÄT
<b>1 alkumittaus</b>	Hyveet ja luonteenvahvuudet (huom! tarvitaan tietokonetta)	Luonteenvahvuudet, (KT1 vahvuus-essée)
<b>2</b>	Viisaus (luovuus)	Kasvun asenne (T1), tuotteliaisuuden säilyttäminen (T2)
<b>3</b>	Viisaus (uteliaisuus) & Rohkeus	Positiivinen elämänsenne (T3), kokemuksesta oppiminen (T4), mitä urheus on (T5)
<b>4</b>	Inhimillisyys	Itsemyötätunto (T6) ja ystävällisyyden ilmentymät (KT2)
<b>5</b>	Oikeudenmukaisuus	Ikävien tapahtumien positiiviset merkitykset (T7), motivointi (T8)
<b>6</b>	Itsesäätely	Psyykkiset voimavarat (T9), tunteiden säätely (T10)
<b>7 loppumittaus</b>	Ylittämiskyky (voidaan toteuttaa esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla tehtävät piirtäen tai opettajan valitsemalla tekniikalla!)	Kiitollisuuskirje (T11) ja toiveideni minä (T12)
<b>ELÄYTYMIS-TARINAT</b> n. 20–25 min.	Eläytymismenetelmä: kahden kuvitteellisen tarinan kirjoittaminen ohjeen mukaan	

Maailmalla on levinnyt positiivisten interventioiden kokeiluja, ja osassa interventio on integroitu osaksi koko koulun toimintakulttuuria ja opetussuunnitelmaa. Kokeiluista tunnetuin lienee Australiassa sijaitseva Geelong Grammar School, jonka opetussuunnitelma on toteutettu yhdessä positiivisen psykologian isän, Martin Seligmanin kanssa. Koulun henkilökunta on uudelleen koulutettu omaksuma koulun eetos positiivisen psykologian teorian, kuten luonteenvahvuuksien, merkityksellisyyden, kiitollisuuden, flown, myönteisten tunnetilojen, optimismin ja myönteisten sosiaalisten suhteiden parissa, joiden pohjalta on luotu tarkasti

määritelty opetussuunnitelma ja metodit, joiden avulla interventio saadaan osaksi koulun arkea ja diskursseja.<sup>3</sup> Tämä kurssi tukee uuden, vuonna 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman<sup>4</sup> arvoja ja tavoitteita, ja auttaa viemään niitä käytännön tasolla eteenpäin:

*”Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa. –.*

*Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa **pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.** Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito **käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti** sekä **rohkeus puolustaa hyvää.** Sivistys merkitsee ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja **eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella.** Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, **mikä elämässä on arvokasta.** Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen **pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen.** Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös **pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista.**”<sup>5</sup>*

Tämän positiivisen intervention oppilaille jaettavat tehtävät pohjautuvat suurimmaksi osaksi MacConvillen ja Raen teokseen ”Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents”. Jokaisen tehtävän tehtäväkuvauksen viimeisestä kappaleesta löydät viittauksen, joka osoittaa sivunumerot teoksesta löytyville alkuperäisille tehtäville. MacConville ja Rae<sup>6</sup> ovat pyrkineet tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden tunnistaa ja kehittää olemassa olevia luontenvahvuuksiaan ja kykyjään, ja oppia käyttämään vahvuuksiaan uusilla tavoilla. Tutkimukset ovat osoittaneet, että omien vahvuuksien tunnistaminen sekä käyttäminen:

---

<sup>3</sup> Norrish, J. Seligman, M. 2015. Positive Education. The Geelong grammar school journey. Oxford: Oxford university press.

<sup>4</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Tarkastettu 16.8.2016)

<sup>5</sup> Mt. 15–16.

<sup>6</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Avaa uusia näkökulmia oman elämäntilanteen oivaltamiseen
- Edistää optimismia
- Edistää itseluottamuksen kehittymistä ja vahvistumista
- Nostaa elinvoimaa
- Tarjoaa täyttymyksen kokemuksia, ja
- Auttaa saavuttamaan jo asetettuja tavoitteita

Positiiviset interventiot <sup>7</sup> sisältävät yksinkertaisia, itse ohjattavia kognitiivisia strategioita tai käyttäytymisen säätelyä, joiden avulla mallinnetaan luontaisesti onnellisten ihmisten ajatusmalleja ja käyttäytymistä. Yhdistäviä tekijöitä positiivisen intervention strategioissa on se, että kaikki ovat kohtalaisen lyhytkestoisia, itsehallittavia, edistävät myönteisten tunteiden syntymistä sekä myönteistä käyttäytymistä. Vaikka interventiolla tavoitellaan subjektiivisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden kohenemistä, suuntaavat tehtävät usein huomion myös itsen ulkopuolelle, kuten toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Sosiaalisen aspektin on todettu läheisesti liittyvän hyvinvoinnin kartuttamiseen. Positiivisen intervention strategiat eivät ”käske ihmistä tekemään itsensä onnelliseksi”, vaan tarjoavat strategioita pienten askeleiden ottamiseen kohti lopullista päämäärää.

Positiivinen interventio tarjoaa luovan ja osallistavan tavan opettaa nuorille asennemuutosta, sekä tietoja ja taitoja, jotka ovat elintärkeitä hyvinvoinnin turvaamiseksi. Intervention aikana nuori tutustuu omiin luonteenvahvuuksiinsa. Omiin vahvuuksiin tutustuminen edistää itsetuntemusta myönteisellä tavalla. Nuori huomaa että on hyvä, ja että myös muissa on hyvää. Onnistumisen, pystyvyyden ja toimijuuden tunteet vahvistavat myönteisen minäkuvan ja identiteetin rakentumista. Lähestymistapa korostaa koulun roolia nuorten kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Intervention jokaisessa osiossa oppilas tutustuu positiivisen psykologian syvimpiin oivalluksiin, mukaan lukien:

---

<sup>7</sup> Layous, K., & Lyubomirsky, S. 2012. The how, who, what, when, and why of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.), *The light and dark side of positive emotions*. New York: Oxford University Press.

- Joustavien ajattelutaitojen kehittäminen
- Opittu optimismi
- Luonteenvahvuuksien ymmärtäminen ja kehittäminen
- Kasvun asenteen ylläpitäminen <sup>8</sup>

Oppilaat vastaavat lyhyehköön kysymyspatteristoon sekä ennen että jälkeen intervention. Kysymysten tarkoituksena on mitata intervention vaikutusta kasvun asenteeseen <sup>9</sup> sekä toivon aspektiin <sup>10</sup>, jotka ovat yhteydessä hyvinvointiin, motivaatioon ja resilienssiin. Intervention loputtua on lisäksi tarkoituksena käyttää vielä noin 20–25 minuuttia aikaa kahden lyhyehkön, kuvitteellisen tarinan kirjoittamiseen (eläytymismenetelmä). On tärkeää, että tarinat kirjoitetaan eri oppitunnilla kuin sillä, jolla oppilaat vastaavat kysymyspatteristoon. Kysymyspatteristoon vastaaminen vaatii tarkkaa keskittymistä, sillä kysymykset ovat kaikki hyvin toistensa kaltaisia – tätä on syytä korostaa myös oppilaille ennen vastausten täyttämistä. Seuraavalla oppitunnilla voidaan keskittyä tarinoiden kirjoittamiseen. Kaikki tutkimusmateriaali kerätään anonyymisti, ja kenenkään identiteettiä ei paljasteta. Tutkimusmateriaali kerätään kertaluontoisesti, eikä sitä luovuteta kolmansille osapuolille. Tutkimusaineiston avulla on tarkoitus tutkia intervention vaikutuksia nuorten motivaatioon ja resilienssiin, sekä saada selville nuorten suhtautumista ja asennetta positiivista interventiota kohtaan. **Tutkimusintressinä on selvittää tukeeko positiivinen interventio motivaation ja resilienssin kehittymistä, sekä miten nuoret suhtautuvat positiiviseen interventioon – millaisia merkityksiä he kokemusmaailmassaan antavat intervention tematiikalle?** Erityisenä mielenkiinnon kohteena on selvittää tuntuuko positiiviselle interventiolla olevan tilausta nuorten lähtökohdista käsin. Nuorten kirjoittaessa kuvitteellisia tarinoita, on myös opettajalla käytettävissä hetki avoimien kysymysten vastaamiseen opettajan päiväkirja-vihkosen lopussa.

Mikäli kurssimateriaalista on jotakin kysyttävää, vastaan mielelläni kaikkiin materiaaleihin liittyviin kysymyksiin sähköpostiosoitteesta [sjoman.t.camilla@student.uta.fi](mailto:sjoman.t.camilla@student.uta.fi)

Kiitos paljon osallistumisestasi kurssikokonaisuuteen sekä Pro Gradu-tutkimukseeni!

---

<sup>8</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 15. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>9</sup> Dweck, C. 2006. Mindset – The new psychology of success. Lontoo: Constable & Robinson.

<sup>10</sup> Lopéz, S. 2014. Making hope happen. New York: Atria books.

## 1. HYVEET JA LUONTEENVAHVUUDET

Ensimmäisen oppitunnin aikana on tarkoitus tutustua Values in Action –luokituksen hyveisiin ja niiden toimintaalueilla toimiviin luonteenvahvuuksiin. Asiassa voidaan edetä joko heijastamalla taululle Values in Action –taulukko (Taulukko II), tai tarkastelemalla sitä osoitteessa <http://www.viacharacter.org/www/Portals/0/Graphic2014.pdf> (huom. englanniksi). Opettaja kertoo hieman taustaa (universaalisti jaetut hyveet; luokitus kattava yhteenveto psykologisista teorioista ja filosofisista teksteistä sekä tunnustetuimpien uskontojen arvokäsityksistä, mm. itämaiset uskonnot, ateenalaiset, juutalais- kristilliset, ja islamistiset arvokäsitykset). Tutkitaan yhdessä taulukkoa ja pohditaan, olemmeko samaa mieltä jaetuista arvoista ja hyväksymmekö ne osana omaa arvokäsitystämme. Voidaan myös pohtia onko mielessämme muita arvoja ja hyveitä, joita listalla kuuluisi olla. Peterson ja Seligman ovat todenneet, ettei heillä ollut tarkoitus ”hakata luokitusta kiveen”, vaan tarkoituksena oli lähinnä nostaa aihe keskustelun ja tutkimuksen kohteeksi. Yhtenä lisäysehdotuksena vahvuuksien listalle on ollut mm. *vieraanvaraisuus*.

Vahvuusluokittelun perustana toimii siis kuusi universaalia hyvettä, joiden varaan rakentuu 24 vahvuutta. Kuusi hyvealuetta (*core virtues*) ja 24 niihin kuuluvaa vahvuutta on kuvattu taulukossa I. Hyvealueita ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja ylittämiskyky (eli *transendenssi*).

Taulukon tutkimisen jälkeen jokainen oppilas pääsee tutustumaan omiin luonteenvahvuuksiinsa tekemällä VIA-testin. Omiin vahvuuksiin tutustuminen edistää itsetuntemusta myönteisellä tavalla. Nuori huomaa että on hyvä, ja että myös muissa on hyvää. Onnistumisen, pystyvyyden ja toimijuuden tunteet vahvistavat myönteisen minäkuvan ja identiteetin rakentumista. Testin alkuperäinen kieli on englanti, mutta se on käännetty jo niin monille kielille, että yli 3 miljoonaa ihmistä on ehtinyt täyttää testin omalla äidinkielellään, yhteensä yli 190 maassa<sup>11</sup>. Suomeksi mittarin ovat kääntäneet Helsingin yliopiston erityispedagogiikan opiskelijat.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> <http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey>

<sup>12</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016, 16. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

TAULUKKO II. 6 hyvealuetta ja 24 vahvuutta Petersonin & Seligmanin (2004) mukaan.

<b>1. VIISAUS</b> 1. Luovuus (omaperäisyys, sopeutuvuus, kekseliäisyys) 2. Uteliaisuus (mielenkiinto, uutuuden viehätys, tutkiminen, avoimuus) 3. Arviointikyky ja avoin mieli 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky	<b>4. OIKEUDENMUKAISUUS</b> 13. Ryhmätyötaidot (lojaalisuus, kansalaisvastuu) 14. Reiluus 15. Johtajuus
<b>2. ROHKEUS</b> 6. Urheus 7. Sinnikkyys (periksiantamattomuus ja yritteliäisyys) 8. Rehellisyys (vilpittömyys, autenttisuus) 9. Innostus	<b>5. KOHTUULLISUUS</b> 16. Anteeksiantavuus (armo) 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätelykyky (kontrolli)
<b>3. INHIMILLISYYS</b> 10. Kyky rakastaa ja vastaanottaa rakkautta 11. Ystävällisyys (anteliaisuus, huolenpito, välittäminen, myötätunto) 12. Sosiaalinen älykkyys	<b>6. YLITTÄMISKYKY, TRANSENDENSSI</b> 20. Kauneuden ja taituruuden arvostaminen 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus (optimismi, tulevaisuusorientaatio) 23. Huumorintaju (leikkimielisyys) 24. Merkityksen kokemiskyky (hengellisyys, usko)

Testin tekeminen tapahtuu seuraavasti (voit heijastaa ohjeen halutessasi älytaululle):

- Mene osoitteeseen  
<http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey>
- Klikkaa "Take The Free Via Survey"
- Rekisteröidy kohdasta "REGISTER to get started)
- Valitse ensimmäisestä kohdasta testin kieleksi **suomi**

Sivustolle rekisteröityminen on turvallista. Alkaessasi tekemään testiä, sivulle avautuu kysymyksiä 10 kysymyksen sarjoissa, joita yhdellä sivulla on aina kaksi. Vastaa näihin oman henkilökohtaisen mielipiteesi mukaan, ja paina lopuksi "Next Page".

	Sopii minuun erittäin hyvin	Sopii minuun suurimmaksi osaksi	Sopii minuun jossain määrin	Sopii minuun vähän	Ei sovi minuun ollenkaan
Tunnen oloni paremmaksi, kun katselen kauniita kuvia tai kuuntelen hyvää musiikkia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon, että minulle tapahtuu hyviä asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen aina innokas keksimään uutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innostun kun huomaan voivani oppia uutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos on mahdollisuus oppia jotain uutta, tartun heti tilaisuuteen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen vakuuttunut siitä, että pääsen vaikeuksien yli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn välttämään hankaluuksia toisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En useinkaan tunne kiitollisuutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen kuten on oikein, vaikka toiset kiusaisivat minua siitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Next Page](#)

Kun olet vastannut kaikkiin kysymyksiin, VIA-sivusto pyytää sinua vastaamaan vielä muutamiin kysymyksiin. Valitse raksitettavista vaihtoehtoista **kaksi keskimmäistä**, jolloin osoitat sivuston ylläpidolle että testiin vastaaminen on osa tutkimusta, johon interventiossa osallistut, ja että opettaja on ohjannut sinut testin tekemiseen. Lopuksi paina "Complete Survey".

← → ↻ <https://www.viacharacter.org/survey/Demographics/CollectDemographics?sessionID=4221353> ☆ 🔒 ☰

Tämä sivu on kirjoitettu kielellä englanti Haluatko kääntää sen? Ei Käännä Älä koskaan käännä kieltä englanti Asetukset ×

🐦 f g+ in 📺 📡 My Account Sign Out 🔍 🛒

**VA**  
VIA INSTITUTE OF  
CHARACTER

☰

**Tell us more about yourself.**

Zip/Postal Code:

Country: ---- Select a Country ---- ⌵

☐ I'd like to receive emails from VIA's partners about character strengths products and services

**Reason For Taking The Survey (check all that apply):**

☐ I'm interested in using my strengths to improve aspects of my life.

☐ I'm interested in working with others on how to use their strengths.

☒ I'm taking part in a research study

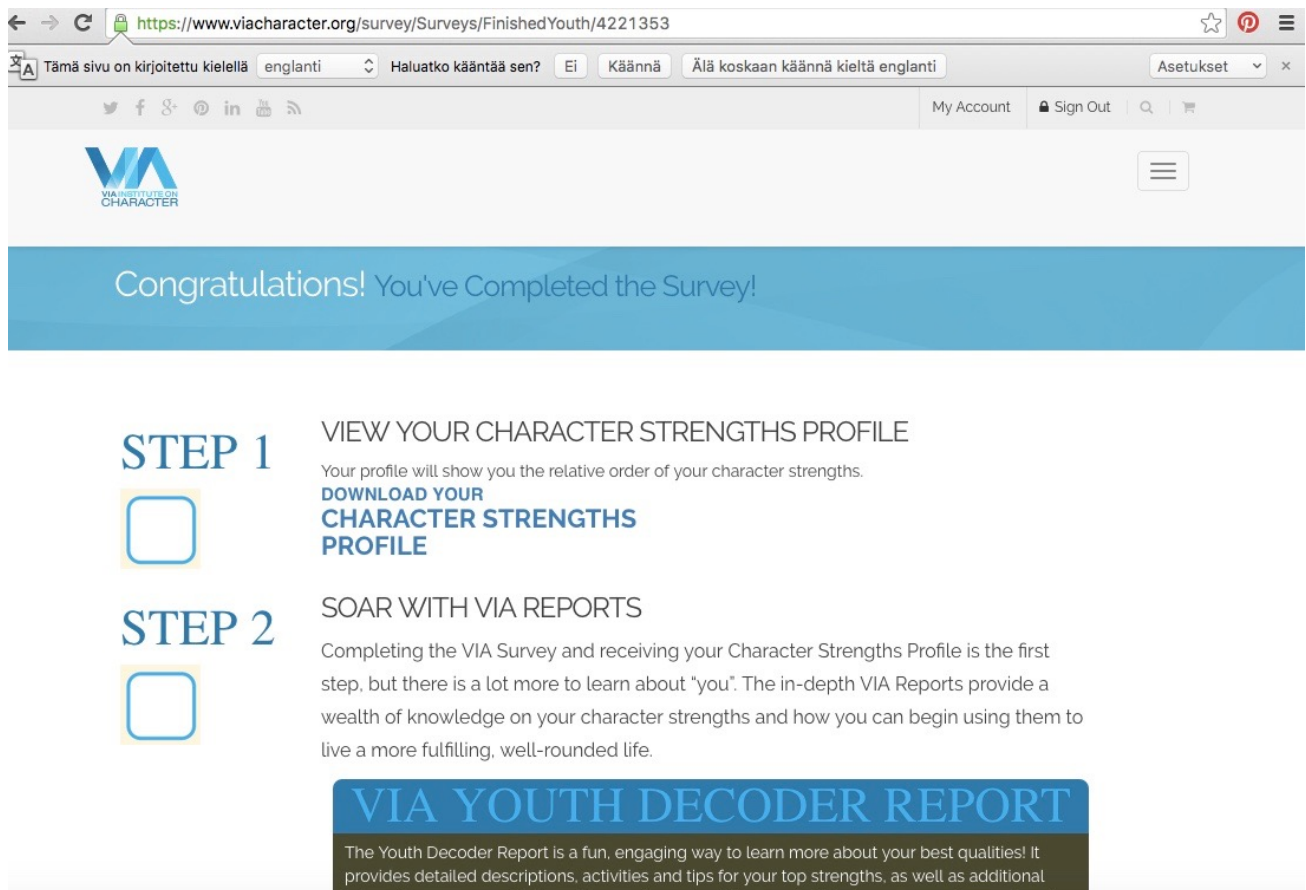
☒ The survey was assigned by teacher/ professor

☐ The Survey was assigned by consultant/manager

☐ Other

[Complete Survey](#)

Kun olet lopettanut testin tekemisen, VIA-sivusto pyytää sinua valitsemaan vielä kahden vaihtoehdon väliltä; ”step 1” tai ”step 2”. Valitse näistä step 2: Download your character strengths profile”, jolloin vahvuus-tilukkos on nähtävissä .pdf-tiedostona.



Kun olet ladannut .pdf-tiedoston, tulosta tiedosto itsellesi muistutukseksi siitä, mitkä kaikki ovat sinun ydinvahvuuksiasi. VIA-teorian mukaan listan viisi ensimmäistä vahvuutta ovat ydinvahvuuksiasi, joita sinun tulee voida toteuttaa ollaksesi onnellinen<sup>13</sup>. Nämä vahvuudet ovat siis sellaisia, jotka ovat ominaisinta sinua. Kun katsot listan viittä ensimmäistä vahvuutta, on mahdollista että 1-2 mainituista ydinvahvuuksista ei tunnu omalta. Seligman korostaa, ettei testin tulos ole absoluuttinen totuus luonteestasi, mutta 3–4 /5:stä kuvatusa vahvuudesta tulisi syntyä tunne, joka sanoo: ”hei tosiaankin, tällainenhan minä olen!”. Pohdi, tunnistatko itsesi kuvauksesta!

<sup>13</sup> Seligman, M. 2013, 160. Authentic Happiness. New York: Atria Books.



Martin Seligmanin <sup>14</sup> mukaan hyveiden ja vahvuuksien harjoittaminen edistää hyvinvointia ja ehkäisee mielenterveyden ongelmia, sekä kehittää resilienssiä (eli toipumiskykyä). Toivottavasti testin tulos vahvistaa omaa, jo olemassa olevaa näkemystäsi itsestäsi: kyllä, nyt se on todistettu – olet todella hyvä!

### 1. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus

Huomaat ja arvostat kauneutta, erinomaisuutta ja taidokasta toimintaa kaikilla elämän aloilla, luonnosta taiteisiin, matematiikkaan, tieteisiin ja arkisiin kokemuksiin

### 2. Luovuus

Ajattelet usein asioiden tekemistä uudella tavalla. Et koskaan tyydy tekemään asioita tavalliseen tapaan, jos parempi tapa on olemassa.

### 3. Sinnikkyys

Teet paljon töitä saattaaksesi loppuun sen, minkä aloitit.

### 4. Oppimisen ilo

Rakastat uusien asioiden oppimista sekä luokahuoneessa että itsekseksi. Olet aina pitänyt koulusta, lukemisesta, museoista ja kaikista paikoista, joissa voi oppia.

### 5. Toiveikkuus

Odotat tulevaisuudelta parasta ja teet työtä saavuttaaksesi sen. Uskot että voit kontrolloida tulevaisuutta.

### 6. Rakkaus

Arvostat läheisiä ihmissuhteita, erityisesti kun jakaminen ja huolenpito ovat vastavuoroisia. Ihmiset, jotka ovat sinulle läheisimpiä, pitävät myös sinua itselleen läheisimpänä.

### 7. Uteliaisuus

Osoitat uteliaisuutta kaikkeen. Kyselet aina paljon ja pidät kaikkia aiheita kiehtovina. Pidät tutkimisesta ja uuden löytämisestä.

#### *Pohdittavaa*

- Kuvaavatko vahvuus-listasi vahvuudet sinua?
- Millaisia vahvuuksia ystäväilläsi on? Miten ne tulevat ilmi?

#### *KT 1 Lyhyt essee vahvuuksista*

- Kirjoita lyhyt aine omista vahvuuksista ja siitä miten ne tulevat esille. Haastattele vähintään kolmea henkilöä (vanhemmat, sukulaiset, ystävät) ainetta varten.

<sup>14</sup> Seligman, M. 2013. Authentic Happiness. New York: Atria Books.

## 2. VIISAUS ja luovuus

Tiedon ja viisauden hyveeseen ovat läheisesti yhteydessä luonteenvahvuudet luovuus, uteliaisuus, ennakkoluulottomuus, oppimisen ilo ja näkökulman vaihtamisen taito. Tiedon ja viisauden hyve on kytköksissä siihen, kuinka opimme käyttämään informaatiota tavalla, jolla on myönteinen vaikutus elämäämme.<sup>15</sup> Tämän oppitunnin aikana perehdymme luovuuteen ja kasvun asenteeseen, sekä reflektuimme niiden merkityksiä omassa elämässämme.

### *Kasvun ja muuttumattomuuden asenne*

Asenteita tutkiessaan psykologian professori Carol Dweck<sup>16</sup> on huomannut, että opiskelijoiden asenteet voidaan jakaa kahteen toisistaan poikkeavaan ajattelutapaan. Suomalaisessa kirjallisuudessa näitä kahta asennetta on kuvattu termeillä muuttumattomuuden asenne ja kasvun asenne<sup>17</sup>. Muuttumattomuuden asenteen omaava ajattelee että hänellä on tietty määrä tietoa ja viisautta, jonka määrää ei juurikaan voi omalla toiminnallaan muuttaa; muuttumaton asenne tuumaa: *”ei mulla vaan ole matikka-päätä!”*. Kasvun asenteen omaava ihminen ymmärtää että **älykkyytään, tietojaan ja taitojaan voi aina kehittää**. Kun seuraavan kerran tekee mieli antaa periksi ja luovuttaa, mitä jos ajattelisit: *”olet oikeassa, voi olla että sinulla ei ole matikka-päätä, VIELÄ.”*

**Dweckin<sup>18</sup> mukaan uskomus omista kyvyistä on suurin tulevaisuuden toimintaa ennustava tekijä.** Näin ollen kasvun ajattelutavan kultivoiminen on myös yksi tärkeimpiä toiveikkuuden mahdollistajia. Dweckin tutkimusten mukaan merkityksellisyyttä luomalla voidaan opettaa oppilaita rakastamaan haasteita, nauttimaan ponnistuksista, **kehittämään resilienssiä** ja arvostamaan kehitystä. Dweckin mukaan näin voidaan opettaa oppilaille kehitys-orientoitunutta ajattelutapaa, joka on avain sekä lyhyen aikavälin saavutuksiin, että pitkäaikaiseen menestykseen.

---

<sup>15</sup> Peterson & Seligman 2004, 94–95. Character strengths and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.

<sup>16</sup> Dweck, C. 2006. Mindset – The new psychology of success. Lontoo: Constable & Robinson.

<sup>17</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016, 148. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

<sup>18</sup> Dweck, C. 2006. Mindset – The new psychology of success. Lontoo: Constable & Robinson.

Asenteet koostuvat uskomuksista, mutta uskomukset voivat toisinaan olla todella voimakkaita. Ne ovat kuitenkin vain mielen rakennelmia, joita voidaan halutessa muuttaa. Ihmisellä on luontainen halu oppia, mutta toisaalta oma asenne ja ajattelutapa voivat toimia oppimisen esteenä (muuttumattomuuden asenne) <sup>19</sup>. Muuttumattomuuden asenteessa epäonnistuminen on muuttunut toiminnasta (*minä epäonnistuin*) osaksi identiteettiä (*olen epäonnistuja*). Sen sijaan, että antaa epäonnistumisen määritellä itseään, voi sen muuttaa mahdollisuudeksi kehittyä. Muuttumattomuuden asenteen omaavalle epäonnistuminen voi olla pysyvä traumaattinen tekijä <sup>20</sup>. Muuttumattomuuden asenteen omaavat ihmiset ovat aina vaarassa että tulisivat määritellyiksi epäonnistumisten kautta, sillä he kokevat että se määrittää heitä pysyvästi. Huolimatta siitä kuinka kyvykkäitä he ovat, tämä asenne voi riistää heiltä merkittäviä selviytymis-resursseja. Tutkittaessa opiskelijoita, jotka epäonnistuivat kokeessa, muuttumattomuuden asenteen omaavat opiskelijat kertoivat aikovansa lukea seuraavaan kokeeseen huomattavasti vähemmän, ja harkitsivat jopa luntaamista. He ajattelivat, että mikäli he eivät ole tarpeeksi kyvykkäitä suoriutuakseen kokeesta, heidän täytyy keksiä toinen suunnitelma, *plan B*. He eivät reagoineet parantaakseen koesuoritustaan, vaan *parantaakseen itsetuntoaan*. Kun college-opiskelijoille tarjottiin kokeen jälkeen mahdollisuutta katsoa myös muiden kokeita, kasvun ajattelutavan omaavat opiskelijat katsoivat sellaisten opiskelijoiden kokeita, jotka olivat pärjänneet heitä paremmin – oppiakseen heiltä. Muuttumattomuuden asenteen omaavat opiskelijat katsoivat niiltä opiskelijoilta, jotka olivat pärjänneet heitä huonommin – tunteakseen olevansa parempia. <sup>21</sup>

Mitä masentuneemmaksi muuttumattomuuden asenteen omaava opiskelija tunsi itsensä, sitä valmiimpi hän oli päästämään irti eikä osoittanut aktiivisuutta ongelman korjaamiseen, eikä jaksanut esimerkiksi opiskella. Mitä masentuneemmaksi kasvun asenteen omaava ihminen itsensä tuntee, sitä päättäväisemmäksi hän muuttuu; hän opiskelee enemmän ja yrittää pysytellä kaikin tavoin elämässä mukana. Edellä mainittuihin suuntautumisiin vaikuttaa myös oppilaiden temperamentti-tekijät, mutta omalla asenteella on merkittävin rooli. Opetettaessa opiskelijoille kasvun ajattelutapaa opiskelijat muuttuivat motivoituneemmaksi ja osoittivat halukkuutta selvittää ongelmiaan. <sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Dweck, C. 2012, 16. Mindset – How you can fulfil your potential. Lontoo: Constable & Robinson.

<sup>20</sup> Mt. 34.

<sup>21</sup> Mt. 36.

<sup>22</sup> Mt. 39

Ihmisillä saattaa olla elementtejä molemmista ajattelutavoista, tai ajattelutapa saattaa olla kontekstiriippuvainen. Esimerkiksi persoonallisuus voidaan nähdä muuttumattomana, mutta luovuutta ajatellaan voitavan kehittää. Kasvun ajattelutapa sallii yksilön rakastaa sitä mitä tekee, ja jatkaa rakastamista vastoinikäymistenkin kohdatessa. Useat kasvun ajattelutavan omaavat yksilöt eivät ole tarkoituksenmukaisesti edenneet sinne missä ovat, vaan ovat päätyneet asemaansa tehdessään sitä, mistä nauttivat eniten. On ironista, että nämä yksilöt päätyvät asemaansa innostuksensa vuoksi, samalla kun muuttumattomuuden asenteen omaavat yksilöt tavoittelevat juuri tätä asemaa. Muuttumattomuuden asenteen omaavat ihmiset välttävät suuria riskejä, ja saattavat kuvailla menneisyyttään sanoin: ”olisin voinut olla \_\_\_\_\_”. He eivät halua yrittää, sillä epäonnistuessaan he eivät enää voisi sanoa niin. Olisi kuitenkin huomattavasti mukavampaa pystyä myöhemmin sanomaan: ”annoin kaikkeni asioille, jotka olivat minulle tärkeitä”.<sup>23</sup>

Muuttumattomuuden asenteen omaavalle nuorelle koko nuoruus on yksi iso testi; *Olenko älykäs vai tyhmä? Olenko kaunis vai ruma? Olenko voittaja vai häviöjä?* **Muuttumattomuuden asenne määrittää ominaisuudet ikuisiksi.**<sup>24</sup> Positiiviset määrittelyt (”olet hyvä urheilija”) voivat tukahduttaa nuoren innokkuutta haasteita kohtaan (omaa statusta ei haluta vaarantaa), ja sen vuoksi tulisikin kiinnittää huomiota enenevin määrin siihen, kuinka nuori saadaan arvostamaan **haasteita ja oppimista**. Kun halutaan opettaa kasvun ajattelutapaa, tärkeitä kysymyksiä ovat mm. *”mitä opit tänään? Mitä virheitä teit, jotka opettivat sinulle jotakin, mitä? Minkä vuoksi ponnistelit oikein kovasti?”*. Tulisi vaalia keskustelua siitä, millaisia taitoja minulla on tänään, joita ei eilen vielä ollut (*harjoittelun merkitys*). Epäonnistumisista voidaan kertoa mystisten tarinoiden muodossa, samalla arvuutellen mitä mahdollisuuksia tilanteen ratkaisemiseksi voisi olla, ja näin opittu siirtyy myös eteenpäin muille. Kun tarinat kerrotaan näin, oppilaat eivät malta odottaa kuulevansa tarinoita epäonnistumisista ja oppimisesta.<sup>25</sup> **Kasvun asenne vahvistaa resilienssiä, eli toipumiskykyä, sekä sitkeyttä kestää hankalia tilanteita.** Seuraavalla sivulla Taulukossa III on kuvattu kuinka muuttumattomuuden ja kasvun asenteet poikkeavat toisistaan.

---

<sup>23</sup> Dweck, C. 2012, 42–47. *Mindset – How you can fulfil your potential*. Lontoo: Constable & Robinson.

<sup>24</sup> Mt. 58.

<sup>25</sup> Mt. 235.

TAULUKKO III. Erilaiset asenteet; muuttumattomuuden asenne ja kasvun asenne Dweckin mukaan<sup>26</sup>.

<b>Asenne</b>	<b>Muuttumattomuuden asenne (fixed mindset)</b>	<b>Kasvun asenne (growth mindset)</b>
<b>Uskomus</b>	Älykkyys muuttumaton ja ennalta määrätty, ei voida kehittää.	Älykkyys on ominaisuus, jota voidaan kehittää.
<b>Haasteet</b>	Uskomus kyvykkyydestä tärkeämpää kuin oman osaamisen kehittäminen. Riskien karttaminen, mikäli toiminta oman mukavuusalueen ulkopuolella (silläkin uhalla, haasteet tärkeitä akateemisen menestymisen kannalta) tai riskeeraa oman älykkyyden ”menettämistä”, sillä haasteet saattavat asettaa älykkyyden arvioinnin kohteeksi.	Syleilevät haasteita. Oman osaamisen kartuttaminen tärkeää. Haastavat tehtävät nähdään mahdollisuuksina oppia ja kehittyä.
<b>Vastoinikäymiset</b>	Epäonnistuminen kyvykkyyden puuttumista.	Epäonnistuminen kehitettävissä olevien taitojen puutetta. Sinnikkyys potentiaalinen onnistumisten varmistaja.
<b>Vaivannäkö</b>	Vaivannäkö korreloi osaamattomuutta, sillä kyvykkyyden vuoksi ponnisteluja ei tarvita.	Ponnistukset kehittävät kyvykkyyttä – nerojenkin on ponnisteltava kehittääkseen kyvykkyyttään. Vaivannäkö porttina menestykseen.
<b>Kriittinen palaute</b>	Kriittinen, rakentava palaute jätetään huomiotta.	Rakentavaa palautetta käytetään oppimisen tukena.
<b>Muiden menestys</b>	Muiden menestys koetaan uhkana.	Muiden menestyksestä haetaan inspiraatiota ja mahdollisuuksia oppia.
<b>Lopputulos</b>	Saattavat tyytyä aikaisiin, eivätkä tavoittele täyttää potentiaaliaan.	Tavoitteet aina vain korkeammissa saavutuksissa.

### T1. Miten muuttumattomuuden asenne eroaa kasvun asenteesta?

Oppilaille jaetaan tehtävämoniste, jossa oppilaat etsivät vastaukset aukkotehtävään. Tehtävän päätteeksi voidaan yhdessä pohtia, kumman asenteen oppilaat omaavat? Vaihteleeiko asenne tietyissä tilanteissa, jos, missä?

<sup>26</sup> Dweck, C. 2012, 245. Mindset – How you can fulfil your potential. Lontoo: Constable & Robinson.

## 2.2 LUOVUUS

Luovuus on uusien ja tuottavien toimintatapojen tunnistamista – silloinkin kun kohtaamme haasteita tai vaikeuksia, tai saavutamme uusia tiedon ja oppimisen alueita<sup>27</sup>. **Luovuus on vahvuus, jonka avulla olemassa olevaa tietoa kyetään soveltamaan sellaiseen käyttöön, joka parantaa omaa tai muiden ihmisten elämänlaatua tai olosuhteita:**

”Luovuutta on kokeileminen, uskallus itsenäiseen työhön, omaperäisyys, uudenlainen tekeminen ja rajojen rikkominen. Luovuus liittyy hyvin monipuolisesti ihmisten jokapäiväiseen toimintaan, ja se on yksi keskeisimmistä elämäntaidoista. Luovuuden avulla syntyy jatkuvasti ainutlaatuisia ideoita. Luovuus tarvitsee ravinnokseen kannustusta, mielikuvitusta, rohkeutta ja kykyä nähdä asioita uudella tavalla. Se tarvitsee myös turvallisen ympäristön, jossa se voi kukoistaa vapaana vertailusta ja kontrollista.”<sup>28</sup>

Oppilaat tutustuvat luovuuteen katselemalla tutkija Adam Grantin TED videon osoitteessa: [http://www.ted.com/talks/adam\\_grant\\_the\\_surprising\\_habits\\_of\\_original\\_thinkers](http://www.ted.com/talks/adam_grant_the_surprising_habits_of_original_thinkers). (Videon kesto 15:25).

- Mitä yhteyttä on luovalla prosessilla ja kasvun ajattelutavalla? (Luova ihminen ei luovuta hetkellisen epätoivon kohdatessa, vaan jatkaa sinnikkäästi sillä tietää, ettei vain ole VIELÄ saavuttanut haluamaansa lopputulosta, ja jatkaa harjoittelemista.)

### T2. Tuotteliaisuuden säilyttäminen - epäonnistumisen välttely

Tässä harjoituksessa oppilaat tarkastelevat tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen prosesseja. Oppilaat oppivat että elämässä voidaan saavuttaa suuriakin muutoksia pilkkomalla tavoitteensa pienempiin välitavoitteisiin. Tavoitteena on saada oppilaat näkemään etteivät asiat aina etene alkuperäisen suunnitelman mukaan, jolloin on tärkeää pystyä tunnistamaan *mitä* asioiden eteen voidaan tehdä ja *mihin* asioihin voidaan itse vaikuttaa.

<sup>27</sup> Peterson, C. & Seligman, M. 2004, 96, 109. Character strenghts and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Assosiation.

<sup>28</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Väsyneenä ja allapäin on vaikeaa pysyä tuottavana, positiivisena ja motivoituneena. Pienenkin vastoinikäymisen tai ongelman kohdatessa tekee mieli antaa periksi ja luovuttaa. Saattaa olla että **ongelmat tuntuvat suuremmilta kuin mitä oikeasti ovatkaan**. Vaikka asiat eivät aina suju alkuperäisen suunnitelman mukaan, on kuitenkin syytä välttää turhaa tilanteen vakavuuden liioittelua. Tämän vuoksi oppilaiden on tärkeää kehittää itsereflektio –taitoja tunnistaakseen ja välttääkseen negatiivisia, haitallisia käytösmalleja. Tuotteliaisuuden säilyttäminen voidaan taata välttämällä vastoinikäymisen turhaa liioittelua.

Opiskelijoille jaetaan harjoitukset, joissa he arvioivat omien ajatustensa vaikutusta siihen, miksi heidän tekee toisinaan mieli luovuttaa. On tärkeää tunnistaa milloin näin on tapahtunut (esimerkiksi; kokeessa epäonnistumisen jälkeen oppilas on syyttänyt itseään siitä että niin on päässyt käymään, tms.). Oppilaita pyydetään tarkastelemaan edellä mainittua tilannetta, tunnistamaan ja refleктоimaan tapahtuman aikana vallinneita tunteita, ja keskustelemaan näistä ryhmässä. Kokemusten jakaminen yhdessä muiden kanssa on tärkeää, sillä toisinaan oma näkemys ongelman laajuudesta tai vastoinikäymisen merkittävydestä saattaa erota huomattavasti siitä, kuinka toiset kokevat tapahtuneen (huom! meillä kaikilla on erilaiset tavat hahmottaa todellisuutta!).

Esimerkiksi: kun kaipaamme vahvistusta omaan näkökulmaan ("käyttäydyin todella huonosti kun puolustin jyrkästi näkemystäni") – saatamme huomata, että jollakulla toisella saattaa olla tapahtuman kulusta huomattavasti poikkeava, positiivisempi mielikuva ("pidit näkemyksestäsi kiinni etkä antanut muiden vähätellä mielipiteitäsi!"). Tämä on seurausta siitä, että usein syyllistymme ylianalysointiin ja oman "moka" suurentelemiseen mielessämme. Epäonnistumisen kokemus on *subjektiivinen* (*minä* mokasin, eli **minusta** tuntuu pahalta. Kaverini ei mokannut, joten hänestä ei tunnu pahalta.)<sup>29</sup>

### Pohdittavaa

- Mitä oppilaat ovat oppineet omasta asenteestaan ja ajattelutavastaan?
- Mikä edesauttaa tuotteliaana pysymistä?

---

<sup>29</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 78. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Mikä voi toimia tuotteliaisuuden esteenä?
- Miksi on tärkeää olla liioittelematta tilanteen vakavuutta?
- Onko kaikille helppoa pysytellä luovina ja säilyttää positiivinen elämänasenne?
- Miten tämä oppitunti auttoi hahmottamaan tulevaisuuden tavoitteita?
- Miten kappaleen asiat olisi voitu käsitellä hyödyllisemmin?
- Mitä uutta oppilaat oppivat kappaleen aikana?
- Olisivatko oppilaat halunneet oppia vielä jotain lisää, tai heräsikö aiheesta uusia kysymyksiä? <sup>30</sup>

## 2.3 UTELIAISUUS

Uteliaisuus on kiinnostuksen suuntaamista meneillään oleviin tapahtumiin. Uteliaat ihmiset ovat ennakkoluulottomia ja janoavat uutuudenviehätystä, monipuolisuutta sekä haasteita. <sup>31</sup>

”Uteliaisuus on halua tutkia, kysellä ja etsiä kohti uutta tietoa ja haasteita. Uteliaisuus on itsessään palkitsevaa. Se on innostuksen eteinen ja mahdollisuus seikkailuun. **Uteliaisuus lisää hyvinvointia, koska se motivoi ihmisiä tutkimaan maailmaa, tutustumaan uusiin ihmisiin ja haastamaan itseään.** Uteliaisuuden sukulaisvahvuuksia ovat muun muassa rohkeus, oppimisen ilo ja sosiaalinen älykyys.”

32

Tässä luvussa oppilaat pohtivat miten suunnata kiinnostuksensa siihen, mitä omassa, sekä muiden elämässä on meneillään. Tämä on erityisen tärkeää, jotta voidaan säilyttää positiivinen elämänasenne ja motivaatio kaikilla elämän osa-alueilla. Oppilaita pyydetään muistelevaan hetkeä, jolloin he ovat juuttuneet *negatiiviseen automaattiseen ajatteluun* (toisin sanoen, ovat hyväksyneet yhtäkkiä mieleen juolahtavat kielteiset ajatukset – kyseenalaistamatta niitä lainkaan), jonka jälkeen he aloittavat negatiivisten ajatusten uudelleen muotoilun. Tämä on todella hyödyllinen elämäntaito, joka takaa hyvinvoinnin ylläpitämisen tulevaisuudessa. Oppilaille

<sup>30</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 74. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>31</sup> Peterson, C. & Seligman, M. 2004, 98; 125. Character strengths and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.

<sup>32</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016, 201. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuuksensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.



esitellään kokemuksesta oppimisen konsepti: oppimisen mahdollisuuden tunnistaminen sellaisistakin tilanteista, jotka alkuun tuntuvat täysin mönkään menneiltä. Huonoistakin kokemuksista voi aina oppia jotakin!<sup>33</sup>

### T3. Positiivinen elämänasenne

Positiivisen elämän asenteen säilyttäminen on tärkeä taito mikäli haluamme osoittaa kiinnostusta toisiin ihmisiin. Toisinaan se tarkoittaa sitä että meidän on pystyttävä tunnistamaan negatiiviset ajatukset ja pystyttävä muotoilemaan ne positiivisempaan muotoon. Tämä on tärkeää, sillä hyvin usein negatiiviset ajatukset vaikuttavat omaan itsetuntoomme, sekä ehkäisevät meitä kehittämästä ja säilyttämästä myönteisiä ihmissuhteita.

Oppilaita pyydetään tunnistamaan omia automaattisia, usein esiintyviä, negatiivisia asenteitaan ja ajatuksiaan; ajatuksia, jotka putkahtavat mieleen ja aiheuttavat mielipahaa (*olen lihava, olen ruma, olen tyhmä, olen ihan huono tässä..*). Oppilaita rohkaistaan tunnistamaan näitä ajatuksia itsessään, jonka jälkeen siirrytään harjoittelemaan ajatusten muotoilua myönteisemmäksi. Miten voidaan muuttaa negatiiviset kannanotot myönteisemmiksi ajatuksiksi, jotka mahdollistavat ylipääsemisen vaikeuksien hetkellä, ja jotka rakentavat myönteisempää minäkuva? <sup>34</sup>

### T4. Kokemuksesta oppiminen

Kaikki ei aina suju kuten suunniteltu ja saatamme löytää itsemme tilanteista, jotka aiheuttavat ongelmia tai mielipahaa. Oppilaille esitellään VUS-menetelmä, jonka avulla oppilaat oppivat tunnistamaan ja ”palastelemaan” ikäviä tilanteita ja niiden merkityksiä. VUS on kolmiportainen menetelmä, johon kuuluu seuraavien osien tunnistaminen:

1. V) vastoinkäyminen - negatiivinen tapahtuma, joka aiheutti mielipahaa

---

<sup>33</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 79. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>34</sup> MacConville & Rae 2012, 80; 83. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

2. U) uskomus - mitä oppilaat ajattelevat itse tapahtumasta ja siihen johtaneista syistä
3. S) seuraus - mitä tunteita tapahtuma herätti, miten he sekä muut reagoivat tapahtuneeseen, ja mitä tapahtumia tilanteesta seurasi

VUS-menetelmä mahdollistaa huomion suuntaamisen siihen, kuinka tärkeää on pystyä oppimaan tapahtuneesta silloin kun asiat eivät suju odotusten mukaan. Vaikeuksiin ja vastoinikäymisiin ajautuminen ei tarkoita että tulisi vaipua epätoivoon ja negatiivisiin käyttäytymismalleihin. Tapahtumaa tulee reflektoida ja analysoida pidemmälle, jotta voidaan tunnistaa mitä todella meni pieleen, ja mitä jatkossa voitaisiin (vastaavassa tilanteessa) tehdä paremmin. Tapahtuneesta oppimisen taito on tärkeää, jotta voidaan säilyttää positiivinen elämänsenne!<sup>35</sup>

#### *Pohdittavaa*

- Millaisia asioita voidaan oppia kokemuksesta?
- Millainen käyttäytyminen auttaa säilyttämään positiivisen elämänsenteen?
- Onko uudelleen muotoilun strategia hyödyllinen (positiivisena pysyttelemisen)?
- Onko kokemuksesta ja vaikeuksista oppiminen aina mahdollista?<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> MacConville & Rae 2012, 80; 85. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>36</sup> Mt. 80–81.

### 3. ROHKEUS

”Rohkeus on sitä, että teet päättämäsi teon, vaikka sinua pelottaisi tai kohtaisit vaikeuksia ja vastustusta. Rohkeus merkitsee pelon läsnäoloa, ei sen puuttumista. Rohkeus laajentaa toimintasi kenttiä, aukaisee portit uusille väylille ja myös sulkee niitä, kun tarve on. Rohkeus on oppimisen tärkeä ominaisuus, jossa korostuu myös kyky sietää epävarmuutta.”<sup>37</sup>

Rohkeus on emotionaalista voimaa; tahdonvoimaa jatkaa asetettujen tavoitteiden tavoittelua – silloinkin kun kohtaamme vastustusta (olipa se sitten omaa sisäistä puhetta tai ulkoista vastustusta esimerkiksi kanssaeläjiemme toimesta). Englannin kielinen sana rohkeudelle on ”*courage*” ja sanan juuret juontavat latinan kieliseen sanaan ”*cor*”, joka tarkoittaa sydäntä. Sanan alkuperäinen merkitys oli *kyky kertoa tarina täydellä sydämellään*. Tutkija Brené Brown<sup>38</sup> halusi tutkia mitä rohkeus on, ja miten se ilmenee. Brown sai selville että rohkeilla ihmisillä oli yksinkertaisesti **rohkeutta olla epätäydellisiä**, he olivat myötätuntoisia sekä itseään että muita kohtaan (huom! Tutkimukset ovat osoittaneet ettei ihminen kykene myötätuntoiseen käyttäytymiseen muita kohtaan, jollei kohtelee itseään myötätuntoisesti!). Rohkeat ihmiset ovat kyvykkäitä yhteyteen juuri aitoutensa vuoksi; he ovat päästäneet irti ulkoisista vaatimuksista (*mitä minun PITÄISI olla*) ja sen sijaan hyväksyvät itsensä sellaisina kuin ovat – se on vaatimus todellisen yhteyden muodostamiseen muiden ihmisten kanssa. Brownin mukaan rohkeat, urheat ihmiset uskaltavat siis näyttää haavoittuvuutensa. Haavoittuvuuden näyttäminen muille voi olla pelottavaa, mutta **ainoastaan silloin jos siihen suhtaudutaan häpeän kautta**. Ole siis rohkeasti oma itsesi; jokainen ihminen on rakkauden ja hyväksynnän arvoinen!

- Mitä yhteyttä on sydämellä ja rohkeudella? Miksi?
- Mistä ulkoiset vaatimukset saavat alkunsa? (”Pitäisi olla laihempi”, ”pitäisi olla kauniimpi”, ”pitäisi olla parempi” – **miksi PITÄISI?**)

---

<sup>37</sup> Uusitalo-Malmivaara, L., Vuorinen, K. 2016, 174. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteen vahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

<sup>38</sup> Brown, B. 2010. The power of vulnerability. [http://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_on\\_vulnerability#t-603622](http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability#t-603622). (Tarkastettu 16.6.2016); Brown, B. 2012. Daring greatly. New York: Penguin Books; Brown, B. 2015. Epätäydellisyyden lahjat. Helsinki: Basam Books.

- Miksi haavoittuvuuden näyttäminen voi olla joskus vaikeaa? *(Huom! Haavoittuvuus ei ole heikkous, vaan rohkea teko.)*
- Jos näet tilanteen, jossa jotakuta kiusataan, onko tilanteeseen puuttuminen heikkoutta vai rohkeutta? Miettikää, miten teko näyttäytyy eri rooleissa; kiusaaja/ kiusattu/ puolustaja? *(Esim. puolustaja asettaa itsensä haavoittuvaksi, mutta kiusatun näkökulmasta teko voi olla hyvin rohkea.)*
- Pohtikaa, miten haavoittuvuuden näyttäminen muille voisi olla yhteydessä itseluottamukseen? *(Jos ihmisellä on hyvä itseluottamus, hän uskaltaa näyttää haavoittuvuutensa silläkin uhalla että joku käyttää hänen haavoittuvuuttaan häntä vastaan. Ilkeät sanat/ teot eivät satuta sellaista henkilöä, joka tietää olevansa rakkauden ja hyväksynnän arvoinen muiden puheista/ teoista huolimatta!)*

### 3.1 URHEUS

Oppilaat tutustuvat urheuden konseptiin ja siihen, mitä urheasti käyttäytyminen tarkoittaa. Tarkoituksena on painottaa kuinka tärkeää on pyrkiä luomaan kehitystä ja muutosta omassa kontekstissaan. On myös huomion arvoista pohtia, miten ihminen pystyy säilyttämään toimintakykynsä perääntymättä vaikeuksien, haasteiden tai sellaisten tilanteiden edessä, jotka tuntuvat kipeiltä tai uhkaavilta.

Käyttäytymällä aidosti ja olemalla täysin oma itsensä, voidaan säilyttää ja kehittää positiivisia ihmissuhteita. Urheasti käyttäytyminen mahdollistaa ettemme käyttäydy epärehellisesti, ja voimme hyväksyä tilanteita, jotka syystä tai toisesta saattavat tuntua pelottavilta joko meille tai muille. Oppilaat pohtivat tapoja, joilla urheus ilmenee. Opettaja voi ohjata oppilaita refleктоimaan myös määrätietoisuuden merkitystä urheuden harjoittamisen ja kehittämisen kannalta (mikä merkitys määrätietoisuudella on varsinkin konflikti- tai vaaratilanteissa.)<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012, 117; 120. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T5. Mitä urheus on?

Oppilaita ohjataan ajattelemaan, refleктоimaan ja tunnistamaan erilaisia urheuden muotoja, joita ihmiset säännöllisesti harjoittavat. Tällaisia urheuden osoituksia voivat olla esimerkiksi; lukeminen ääneen yleisön edessä jännityksestä huolimatta, kiusatun ystävän puolustaminen kiusaamiseksi joutumisen uhasta huolimatta, ja niin edelleen. Urheita tekoja ovat kaikki ne tavat, joilla ihmiset ylittääään suhtautuvat epäoikeudenmukaisuuteen ja suvaitsemattomuuteen – esimerkiksi rasismiin! Pohditaan opettajan johdolla tilanteita, joissa urheus ilmenee, ja joissa oppilaat itse ovat olleet osallisina tai seuraajan roolissa. Urheuden muodot kirjataan ylös tehtävämonisteelle.<sup>40</sup>

### *Pohdittavaa*

- Miten määrittelemme urheuden?
- Onko hetkiä, jolloin ei yksinkertaisesti voi tai kannata käyttäytyä urheasti?
- Mitä tarkoitetaan käsitteellä ”tyhmän rohkea”?
- Onko olemassa erilaisia tapoja käsitellä uhkia, haasteita tai vaikeuksia?
- Mitä uusia asioita opit kappaleen aikana?
- Olisitko halunnut oppia vielä jotain lisää, tai heräsikö aiheesta uusia kysymyksiä?<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012, 117. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>41</sup> Mt. 119.

## 4. INHIMILLISYYS

Hyve ja vahvuus, joka liittyy myönteiseen, ihmistenväliseen toimintaan. Se sisältää elementtejä välittämisestä, huolenpidosta ja kyvystä ystäväystyä sekä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Inhimillisyyden konseptissa tarkastellaan toimintaa suhteessa minä–toinen ihminen.<sup>42</sup>

Inhimillisyyden hyve sisältää sosiaalisen älykkyyden aspektin, joka mahdollistaa tiedon tulkitsemista siten, että voimme tunnistaa ja arvioida muiden ihmisten motiiveja, tunteita ja muita omaan tai muiden hyvinvointiin liittyviä merkkejä.<sup>43</sup> **Kun kiinnitämme huomiota aktiivisesti sosiaalisen älykkyytemme kehittämiseen, sillä on myönteisiä vaikutuksia sosiaalisten suhteittemme laatuun.** On tutkittu että sosiaalinen tukiverkko (eli perheen ja ystävien tuki) on korvaamaton apu yksilön kohdatessa haastavia elämäntapahtumia tai epäonnea. Sosiaalinen tuki on yksi tunnetuimmista ja tehokkaimmista selviytymismekanismeista. Emotionaalinen tai aineellinen tuki muilta ihmisiltä auttaa tavoitteiden asettamisessa, tavoittelussa ja saavuttamisessa. **Sosiaalinen tuki motivoi, ohjaa ja vähentää stressiä. Sosiaalinen tuki luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, tarjoaa vertaistukea ja auttaa löytämään uusia perspektiivejä elämäntapahtumille. Sosiaalinen tuki vahvistaa ihmissuhteita.**<sup>44</sup> Hyvin usein ihmiset määrittävät myös subjektiivista hyvinvointiaan (SWB) sosiaalisten suhteiden kautta.<sup>45</sup> Lisäksi onnelliset ihmiset ovat sosiaalisempia verrattuina muihin ihmisiin.<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> Peterson, C. & Seligman, M. 2004, 293. Character strengths and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.

<sup>43</sup> Mt. 299.

<sup>44</sup> Lyubomirsky 2007, 160–162; 270–272. The how of happiness – A new approach to getting the life you want. New York: Penguin Books.

<sup>45</sup> Luhmann, Hawkey & Cacioppo 2013. Thinking about one's subjective well-being: average trends and individual differences. Happiness Studies 15, 757–781.

<sup>46</sup> Diener, E & Seligman, M. 2002. Very happy people. Psychological Science 13 (1), 81–84.

## 4.1 YSTÄVÄLLISYYS

Tässä kappaleessa oppilaat tutustuvat ystävällisyyden konseptiin ja siihen kuinka tärkeää on käyttäytyä ystävällisesti muita, sekä itseään kohtaan. Ystävällisyys ilmenee hyvien aikeiden toteuttamisena muita kohtaan, myötätunnon osoittamisena ja muiden hyvinvoinnista huolehtimisena. Se sisältää mm. anteliaisuuden, hoivan, myötätunnon, altruismin aspekteja. Ystävällisyys voidaan kohdistaa läheisten lisäksi myös täysin tuntemattomia ihmisiä kohtaan, esimerkiksi tarjoamalla istumapaikkaa bussissa vaikkapa vanhukselle tai raskaana olevalle äidille.<sup>47</sup>

”Ystävällisyys on ennen kaikkea sitä, että sinulla on **motivaatiota olla hyvä toisia ihmisiä kohtaan** etkä odota tästä vastapalvelusta. Ystävällisyys on käsite, joka tavoittaa monipuolisesti rakastettavan, anteliaan, altruistisen ja huomaavaisen käyttäytymisen. Ystävällisyys on lähtökohta onnistuneille ihmissuhteille ja koko sosiaaliselle hyvinvoinnille. Aidosti ystävällinen käytös viestii uhkien vähäisyydestä ja luo turvapiirin, jossa ei tarvitse puolustautua.”<sup>48</sup>

Ystävällisyyden konseptissa on syytä korostaa empatian (ystävällisyyden osoittaminen) ja sympatian (toisen vaikeuden tai vastoinkäymisen havaitseminen) eroa<sup>49</sup> Brené Brownin videon avulla (<https://www.youtube.com/watch?v=1Ewngu369Jw>), jossa piirroshahmot havainnollistavat eroa helposti ymmärrettävin tavoin. Videon katsomisen jälkeen on hyvä pysähtyä yhdessä pohtimaan empaattisen ja sympaattisen käyttäytymisen eroja. Apuna voidaan käyttää vaikkapa seuraavia apukysymyksiä:

- Mitä eroa on empaattisella ja sympaattisella käyttäytymisellä?
  - (Empatia on *yhteyden kokemista*, toisen ymmärtämistä ja sitä, ettei tuomitse toista. Empatia sanoo: ”tiedän mitä tunnet, ymmärrän sinua”, ja uskoo, ettei vastoinkäymiset ole ansaittuja. Sympatia on *todellisen yhteyden välttämistä*,

<sup>47</sup> Peterson, C. & Seligman, M. 2004, 296; 325. Character strenghts and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Assosiation.

<sup>48</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K.. 2016, 209. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

<sup>49</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 140. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

sympatia sanoo: ”oi, kylläpä näyttää pahalta. Koita pärjätä!”, ja uskoo, että henkilö on ansainnut vastoinikäymisensä.)

- Minkälaisia tunteita ja tuntemuksia meissä herää, kun joku käyttäytyy sympaattisesti meitä kohtaan?
- Minkälaisia tunteita ja tuntemuksia meissä herää, kun joku käyttäytyy empaattisesti meitä kohtaan?

MacConvillen ja Raen<sup>50</sup> mukaan oppilaiden tulee tunnistaa ero näiden kahden konseptin välillä sekä olla tietoisia siitä, että aidosti ystävällisesti ja empaattisesti käyttäytyminen muita kohtaan on terve suhtautumistapa ihmissuhteisiin. Näin voidaan tulevaisuudessa säilyttää ja kehittää jo olemassa olevia ihmissuhteita. Kyky asettua toisen asemaan, kyky ymmärtää mitä toiset ihmiset tuntevat ja kenties ajattelevat milläkin hetkellä, on tärkeää. Pystyäksemme tukemaan ja auttamaan muita selviytymään haastavista tilanteista tehokkaammin, on kyettävä ymmärtämään tilannetta, jossa he ovat (kyky empatiaan on toisen asemaan asettumisen taito). Tarvitsemme empatiaa ymmärtääksemme *minkälaista* tukea ja apua toinen saattaisi olla vailla.

## T6. Itsemyötätunto – lista ystävällisistä teoista

On tärkeää tulla tietoiseksi siitä, että meidän tulee olla ystävällisiä myös itsellemme. **Itsemyötätuntoa harjoittamalla voidaan vähentää stressiä-** ja on syytä kiinnittää huomiota siihen, että tämä ei ole itsekkyyttä.<sup>51</sup> **Itsemyötätunnon harjoittaminen mahdollistaa hyvinvoinnin säilymisen, antaa voimaa ja vahvistaa resilienssiä** (kykyä toipua vastoinikäymisistä), jota tarvitsemme voidaksemme tukea muita ja voidaksemme olla ystävällisiä heille. On tärkeää ymmärtää että itseään(kin!) tulee kohdella ystävällisesti päivittäin. Olemalla ystävällisiä ja näkemällä käytöksemme positiiviset seuraukset pystymme ylläpitämään ja vahvistamaan itseluottamusta sekä hyvinolontunnetta, jotka auttavat säilyttämään positiivisen elämänasenteen.

52

<sup>50</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 140. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>51</sup> kts. esim. Grandell, R. 2015. Itsemyötätunto. Helsinki: Tammi; Neff, K. 2010. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity* 2 (2), 85–101.

<sup>52</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 140. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.



On tärkeää että **oppilaat tiedostavat kuinka pitää huolta itsestään sitoutumalla sellaiseen käyttäytymiseen ja toimintaan, joka saa heidät voimaan hyvin.** Se ei ole itsekästä tai itserakasta, vaan sen tarkoitus on suojella myönteisenä ja vahvana pysymistä myös silloin kun minä itse tai muut ovat allapäin. Oppilaita pyydetään pohtimaan, millaisin tavoin itsestään voi pitää huolta. Mitä he tekevät suojellakseen ja huolehtiakseen hyvinvoinnistaan? Tällaisia tapoja saattaa olla vaikkapa kuntosalilla käyminen, musiikin kuuntelu, ystävien kanssa jutteleminen, uiminen, tanssiminen ja lempiruuan syöminen.<sup>53</sup> Tämän tehtävän tukena toimii tehtäväpaperi.

Tutkija Brené Brown<sup>54</sup> ehdottaa toistamaan itselleen päivittäin seuraavat lauseet: ”..riippumatta siitä, mitä tulee tehtyä ja miten paljon jää tekemättä, **minä olen tarpeeksi.** — Kyllä, olen epätäydellinen ja haavoittuvainen ja joskus peloissani, mutta se ei muuta sitä tosiasiaa, että olen myös rohkea ja rakkauden ja joukkoon kuulumisen arvoinen!”. Tässäpä vasta todellista itsemyötätunnon harjoittamista, vai mitä?

## **KT2. Hyviä tekoja tapahtuu päivittäin! (KOTILÄKSY)**

Tämä tehtävä on hyvin perinteinen positiivisen psykologian menetelmä. Tässä aktiviteetissa oppilaita pyydetään viikon ajan identifioimaan päivittäin jokin ystävällinen teko, jonka he joko itse tekevät, tai jonka huomaavat jonkun toisen tekevän (tässä tehtävässä kyseessä on ystävällisyyden osoittaminen kanssaihmisille). Tällaiset teot voivat tapahtua esimerkiksi koulussa, kotona tai muussa tutussa ympäristössä. Huomaa, että ihminen voi olla ystävällinen myös huomaamattaan! Teon ei tarvitse olla iso, vaan pienet teot ovat merkityksellisiä. Ystävällinen teko voi olla vaikkapa oven avaaminen toiselle, ystävän auttaminen, verenluovuttaminen, ja niin edelleen. Oppilaiden tulisi kirjoittaa vähintään muutama lause ystävällisestä teosta:

- Mikä teko oli?
- Mitä tällaisesta teosta seurasi?

---

<sup>53</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 141. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>54</sup> Brown, B. 2015, 25. Epätäydellisuuden lahjat. Helsinki: Basam Books.

- Millaisia ajatuksia ja tunteita teko tai teon todistaminen herättivät?<sup>55</sup>

**Harjoituksen tavoitteena on painottaa sitä, että ystävällisenä oleminen ei ainoastaan auta meitä tulemaan paremmiksi, myönteisemmiksi ja motivoituneimmiksi ihmisiksi, mutta sillä on selkeä, positiivinen vaikutus myös muiden elämään** ("niin metsä vastaa kun sinne huudetaan"). Se ystävällisyys mitä lähetämme maailmalle, palaa useimmiten takaisin sellaisten henkilöiden toimesta, jotka ovat aiemmin olleet ystävällisyyttä vastaanottavana osapuolena. Kiinnittämällä huomiota hyviin, ystävällisiin tekoihin, oppilas huomaa että negatiivisuuteen ei kannata kiinnittää liikaa huomiota, sillä joka päivä tapahtuu myös paljon hyvää!<sup>56</sup> Tutkijat uskovat että päivittäiset hyvät teot tekevät ihmisistä onnellisempia sillä ne lisäävät tekijän tietoisuutta positiivisista ihmistenvälisistä toiminnoista sekä lisäävät uskoa siitä, että tekijä on hyvä ihminen. Ystävällisten tekojen tekeminen myös lisää ystävällisyyttä, auttavaisuutta sekä pro-aktiivista asennetta muita kohtaan. Tutkimustulokset osoittavat variaation olevan avainasemassa; jos tekijä tekee saman ystävällisen teon päivittäin, menettää teko hiljalleen merkityksensä hyvinvoinnin tukijana, sillä teko menettää uutuuden viehätöksensä ja siitä tulee rutiininomaista toimintaa.<sup>57</sup> Kokeile siis löytää mahdollisimman monia, erilaisia ystävällisiä tekoja!

Luybomirsky, Shelson ja Schkade<sup>58</sup> saivat selville, että **mikäli ystävällisiin tekoihin kiinnitetään huomiota päivittäin, se korreloi hyvinvointiin positiivisesti**. Mikäli harjoitus koetetaan kirjata yhden päivän aikana koko kuluneelta viikolta, on pienten, ystävällisten tekojen muistaminen hankalampaa, sillä usein nämä teot ovat juuri niin pieniä, sekä kontekstiinsa sidottuja, että niiden myöhempi muisteleminen on hankalaa.

Ystävällisten tekojen voimaa voidaan havainnollistaa seuraavalta sivulta löytyvän yrittäjän ja kirjailijan, Camilla Tuomisen<sup>59</sup> piirroksella "What did you put forward today" – eli; "mitä sinä

<sup>55</sup> kts. esim. The Greater Good in Action 2015. The random acts of kindness.

[http://ggia.berkeley.edu/practice/random\\_acts\\_of\\_kindness](http://ggia.berkeley.edu/practice/random_acts_of_kindness) (Tarkastettu 3.8.2016).

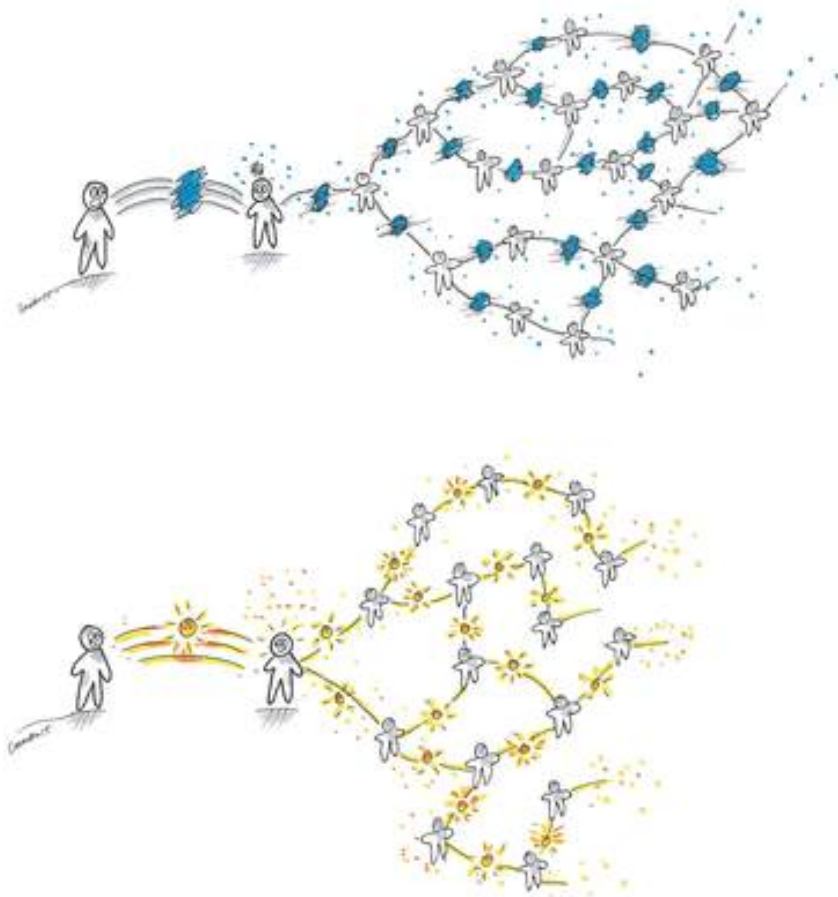
<sup>56</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 141; 223. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>57</sup> The Greater Good in Action 2015. [http://ggia.berkeley.edu/practice/random\\_acts\\_of\\_kindness#data-tab-why](http://ggia.berkeley.edu/practice/random_acts_of_kindness#data-tab-why) (Tarkastettu 16.8.2016).

<sup>58</sup> Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005) [Pursuing happiness: The architecture of sustainable change](#). *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.

<sup>59</sup> Tuominen, C. 2015. What did you put forward today? [http://www.huffingtonpost.com/camilla-tuominen/visual-blog-what-did-you-\\_b\\_8657516.html](http://www.huffingtonpost.com/camilla-tuominen/visual-blog-what-did-you-_b_8657516.html)

lähetit tänään maailmalle?”. Pienet teot lähtevät etenemään maailmalla systeemeissä. Tämän vuoksi on ensiarvoisen tärkeää että pyrimme omalla toiminnallamme aktiivisesti vaikuttamaan siihen viestiin, jonka lähetämme maailmalle. Kuvassa toinen hahmoista sysää eteenpäin negatiivista energiaa, ja toinen myönteistä.



Kuva: Camilla Tuominen 2015

Oppilaita voidaan pyytää pohtimaan seuraavia kysymyksiä:

- Mitä kuvassa tapahtuu?
- Millaisen viestin sinä haluat lähettää maailmalle?
- Millaisten ihmisten kanssa vietät mieluiten aikaasi?
- Perustele.

### *Pohdittavaa*

- Miten määrittelemme ystävällisyyden?
- Miksi ystävällisyys on tärkeää?
- Miksi on tärkeää olla ystävällinen itselleen?
- Mitä eroa on kohdella itseään myönteisellä (itsemyötätunto) tai kielteisellä tavalla?
- Mitä uusia asioita opit kappaleen aikana?
- Olisitko halunnut oppia vielä jotain lisää, tai heräsikö aiheesta uusia kysymyksiä?<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 141–142. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## 5. OIKEUDENMUKAISUUS

Ennen tunnin alkua käydään läpi viime kerran kotitehtävät.

### 5.1 REILUUS

”Reiluus on ymmärrystä siitä, mikä on oikein ja mikä on väärin. Reiluutta on kaikkien kohtelemisen tasapuolisesti, ystävällisesti ja siten, että kukaan ei jää ulkopuolelle.

**Reiluuden avulla lisätään omaa ja ryhmän hyvinvointia.** Reiluus liittyy vahvasti myötätuntoon, joustavuuteen ja oikeudenmukaisuuteen.”<sup>61</sup>

Tässä osiossa oppilaat tutustuvat oikeudenmukaisuuteen ja reiluuteen, sekä pohtivat kuinka kaikkia ihmisiä tulisi kohdella samanarvoisesti. On erittäin tärkeää että tunnustamme oikeuden ja oikeudenmukaisen toiminnan merkitystä kaikessa toiminnassamme, sillä ikävä kyllä voimme helposti todeta, että vielä tänäkin päivänä ihmisiä kohdellaan usein epäoikeudenmukaisesti eivätkä läheskään kaikki ihmiset tule kohdelluksi tasa-arvoisesti. Katsellessamme uutisia ja lukiessamme iltapäivälehtiä voimme huomata, kuinka ihmisiä kohdellaan jatkuvasti eriarvoisesti ympäri maailmaa. Epäoikeudenmukaisuus aiheuttaa erimielisyyksiä ja saa ihmiset ahdistuneiksi, varsinkin silloin kun on kyse esimerkiksi ihmisoikeuksista (mm. oikeus elämään; ajatuksen, omantunnon ja uskonnon vapaus; liikkumisen vapaus; vapaus kansalaisuuteen; oikeus kehitykseen, lepoon ja vapaa-aikaan; oikeus riittävään elintasoon; oikeus tulla tunnustetuksi henkilönä; kidutuksen, orjuuden ja pakkotyön kielto ja esimerkiksi mielipiteen- ja sananvapaus, ja niin edelleen).<sup>62</sup>

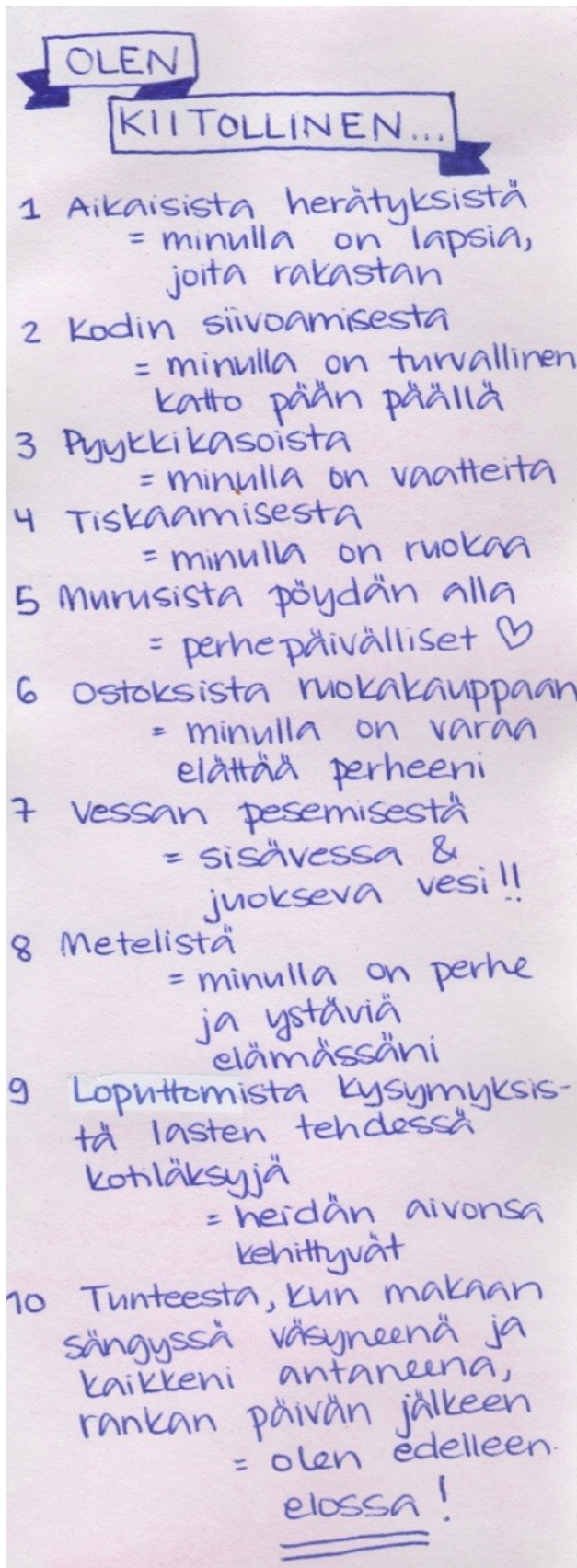
Positiivista elämänasennetta tulee vaalia vaikeinakin aikoina, ja on tärkeää osata löytää positiivisia merkityksiä ikävistäkin tapahtumista. Kaiken kaikkiaan reiluus itseä ja muita kohtaan toimii usein hyvinvoinnin ehtona; meidän tulee kohdella muita oikeudenmukaisella tavalla, ja odotamme samaa myös muilta – haluamme tulla kohdelluiksi oikeudenmukaisin tavoin.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016, 168. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

<sup>62</sup> Ihmisoikeudet 2016. <http://www.ihmisoikeudet.net/opi-ihmisoikeuksista/ihmisoikeuksien-sisalto/> (Tarkastettu 11.7.2016).

<sup>63</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 164. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.



Kuva 1. Esimerkki uudelleen arvioinnista

## T7. Ikävien tapahtumien positiiviset merkitykset

Kun jotain menee pieleen, olemme usein allapäin ja/ tai saatamme jopa tuntea itsemme loukatuiksi. Tällaisissa tilanteissa hyvänä selviytymisstrategiana toimii *positiivinen uudelleen arvioinnin menetelmä*. Tämä strategia ohjaa meitä kiinnittämään huomiota tapahtumien positiivisiin merkityksiin, kuten vaikkapa siihen, mitä kokemuksesta voidaan oppia.

Tämä strategia on avainasemassa kun halutaan löytää positiivinen elämänasenne silloinkin, kun kaikki ei suju suunnitelmien mukaan. Tässä harjoituksessa oppilaille esitellään ongelmia, joihin heidän tulee käyttää positiivista uudelleen arvioinnin menetelmää. Ensimmäisen ongelman kohdalla uudelleen arviointi on esitätetty, jotta oppilaille syntyy idea siitä, millainen se esimerkiksi voisi olla. Ideana on että oppilaat pohtivat uudelleen arviointien mahdollisuuksia yhdessä opettajan, tai muiden oppilaiden kanssa. Tehtävän tarkoitus on painottaa, että silloinkin kun asiat tuntuvat vaikeilta ja negatiivisilta, voidaan pyrkiä etsimään tapahtuman myönteisiä ja rakentavia merkityksiä, joiden avulla voidaan liikkua eteenpäin.<sup>64</sup>

<sup>64</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 165; 169. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

### *Pohdittavaa*

- Mitä reiluudella tarkoitetaan?
- Kuinka helppoa on löytää ikävien tapahtumien positiivisia merkityksiä?
- Onko positiivisen uudelleen muotoilun menetelmä hyödyllinen?
- Mitä uusia asioita opit kappaleen aikana?
- Olisitko halunnut oppia vielä jotain lisää, tai heräsikö aiheesta uusia kysymyksiä?<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 166. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.



## 5.2 JOHTAJUUS – ryhmätöiden organisointi ja toteutus

Oppilaat tutustuvat johtajuuden konseptiin ja siihen millä tavoin hyvä johtaja pystyy varmistamaan että ryhmä-aktiviteetit ovat järjestetty asianmukaisesti ja mahdollistavat kaikille tasapuolisen mahdollisuuden menestyä. Tehtävän tavoitteena on kiinnittää huomiota motivaation merkitykseen ja siihen, *millainen puhe on motivoivaa*.

Oppilaita ohjataan pohtimaan positiivisen ja motivoivan puheen merkitystä: millä tavoin positiivinen ja motivoiva puhe johdattaa muita positiiviseen toimintaan? Oppilaita pyydetään myös pohtimaan, mikä oikeastaan tekee hyvän johtajan. Millaisia ovat ne ominaisuudet, joiden avulla pystytään johtamaan muita, ja rohkaisemaan heitä toimimaan myönteisesti ja aidosti omana itsenään? <sup>66</sup>

### T8. Johtajat motivoivat!

Oppilaat ohjataan pohtimaan millainen puhe motivoi muita. Mitä ovat sellaiset lauseet, sanonnat ja ilmaisut joita he käyttävät (tai ovat kuulleet muiden käyttävän), halutessaan motivoida muita. Kirjaa tehtävämonisteelle, josta löytyykin jo muutamia esimerkkejä aivoriihen aloittamiseksi.

‘Älä anna periksi’, ‘olet jo melkein perillä’ ‘jaksaa, jaksaa’, ‘tiedän että pystyt siihen’, ‘anna palaa!’. Tehtävän tarkoituksena on painottaa, että kieli on tärkeä kannustamisen väline. On kuitenkin tärkeää huomioida että kannustuksen tulee lähteä sydäimestä ja olla aitoa, eikä sitä tulisi käyttää manipuloidakseen muita tekemään jotain mitä haluaa heidän tekevän, vaikka se olisi vastoin heidän omaa tahtoaan tai ei tunnu heistä hyvältä. Motivoivan puheen tunnistaminen on tärkeää myös siksi, että pystymme käyttämään motivoivaa puhetta tarpeen vaatiessa myös omassa elämässämme (hei, myös itseemme!). Jokaisella tulisi olla käytettävissään sarja positiivisia, motivoivia ‘käsikirjoituksia’, jotta voidaan taata oman motivaation säilyminen omassa elämässämme ja tavassamme olla ja elää. <sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 171; 175. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>67</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 172; 175. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.



### Linkki-vinkki!

Ole oman itsesi johtaja ja motivoi itseäsi: 3 vinkkiä kuinka itseluottamusta voi vahvistaa!

<http://ed.ted.com/lessons/3-tips-to-boost-your-confidence-ted-ed>

(huom. englannin kielinen, kesto 4:16)

### *Pohdittavaa*

- Millainen on hyvä johtaja?
- Millaiset ihmiset ovat hyviä motivoimaan muita (entä millaisia taitoja he omaavat)?<sup>68</sup>
- Miten ajattelutapa vaikuttaa johtajuuteen?
- Entä oman itsensä johtamiseen?
- Voiko olla hyvä johtaja ilman oman itsensä johtamisen taitoja?
- Mitä uusia asioita opit kappaleen aikana?
- Olisitko halunnut oppia vielä jotain lisää, tai heräsikö aiheesta uusia kysymyksiä?

---

<sup>68</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 173. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## 6. ITSESÄÄTELY

”Itsesäätely on oman itsensä tietoista ohjaamista kohti pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita. Itsesäätely liittyy ihmisen sisäisiin prosesseihin sekä kaikkiin vuorovaikutustilanteisiin. Itsesäätely on tietoista vastuuta omasta toiminnasta ja oman toiminnan ohjaamista aina kulloiseenkin hetkeen ja ryhmään sopivaksi. Tämä näkyy muun muassa kyvyssä säädellä tunteita, ohjata huomiota ja vastustaa kiusauksia. Itsesäätelykykyä saatetaan kutsua myös tahdonvoimaksi, mielihyvän viivyttämiseksi, toiminnanohjaukseksi tai itsekuriksi. Hyvä itsesäätelykyky liittyy monin tavoin hyvinvointiin, menestykseen ja onnellisuuteen.”<sup>69</sup>

Tieteellisessä tutkimuksessa tunteisiin viitataan termillä ”emootio”. Emootio sanan juuret ovat latinassa (*emovere*), ja se merkitsee ”häiritä”, ja ”saattaa pois paikoiltaan”. Kun kieli kehittyy, unohdamme usein sanojen alkuperäisen merkityksen. Pohtikaa sanan alkuperäistä merkitystä ja sitä, onko se mielestäsi kuvaava termi tunteille.

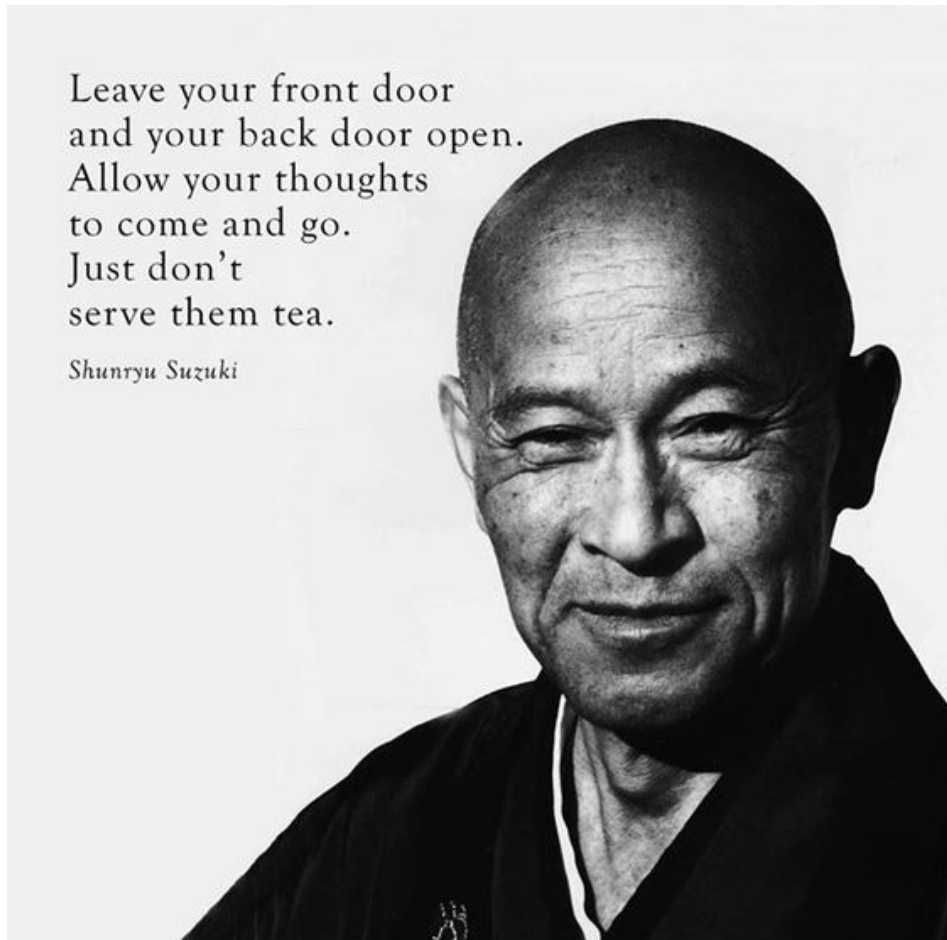
Itsesäätely on todella tärkeä taito. Meidän tulee tunnistaa miten voimme, **mitä** tunnemme, ja **miksi** tunnemme miten tunnemme. Meillä tulee olla mahdollisuus vaihtoehtoiseen lähestymistapaan asioita kohtaan silloin, kun toisenlainen lähestymistapa saattaisi olla hyödyllisempi tai saattaisi johtaa parempiin lopputuloksiin. Tunteiden, ajatusten ja käytöksen säätely tulisi pystyä erottamaan toisistaan. Meidän tulee kyetä tarkastelemaan sitä, kuinka tapamme ajatella vaikuttaa siihen mitä tunnemme tai teemme (=kuinka käyttäydymme). Pystymme tekemään valinnan siinä, kuinka reagoimme ajatuksiimme ja tunteisiimme, varsinkin silloin kun tiedämme, ettei se kuinka olemme aiemmin reagoineet, ole tuottanut toivottua lopputulosta. On myös tärkeää että oppilaat kykenevät erottamaan miellyttävät ja epämiellyttävät tunteet toisistaan. Heillä tulee olla taitoja, kykyjä ja strategioita, joiden avulla hallita ja käsitellä ikäviä tunteita, jotka aiheuttavat stressiä ja/tai ahdistusta. Stressin sietokyky sekä vihanhallinta

---

<sup>69</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016, 107. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

ovat kumpikin tärkeitä elämäntaitoja – ja tässä kappaleessa keskitytään näiden taitojen kehittämiseen.<sup>70</sup>

Ennen siirtymistä tehtävän pariin pohdimme Zen-munkki Shunryu Suzuki kehoitusta; hän kehoittaa jättämään etuovemme ja takaovemme aina lukitsematta. Hän sanoo; ”anna ajatustesi tulla ja mennä. Älä kuitenkaan tarjoa niille teetä.” **Mitä luulet, että Suzuki tällä tarkoittaa?**



Oppilaille kopioidaan tai vaihtoehtoisesti heijastetaan taululta luettavaksi teksti Psykkisten voimavarojen tunnistaminen (löytyy alta). Tekstin lukemisen jälkeen pohditaan yhdessä tekstin sanomaa.

---

<sup>70</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012, 203. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T9. Psyykkisten voimavarojen tunnistaminen

Omien ongelmien käsittely voi toisinaan tuntua hankalalta. Mahdollinen syy saattaa piillä vääristyneissä uskomuksissa siitä, miten ajattelemme jonkin tietyn tapahtuman vaikuttavan meihin tulevaisuudessa. Gilbert ja Wilson<sup>71</sup> tutkivat, millaisia oletuksia ihmisillä on siitä, miten jokin asia vaikuttaa heidän tunteisiinsa tulevaisuudessa (*affective forecasting*) ja missä suhteessa oletukset todella toteutuivat. He saivat selville että ihmisillä oli kyllä kyky ennustaa hyvin yksinkertaisia yhtälöitä (esimerkiksi hieronnasta seuraavaa rentoutumisen tunnetta, tai lempimusiikin kuuntelusta seuraavaa mielihyvän tunnetta), mutta tarkkojen tunnetilojen ennustaminen oli epätodennäköistä.

Gilbertin ja Wilsonin<sup>72</sup> tutkimukset osoittivat ihmisten poikkeuksetta liioittelevan tapahtumien aiheuttamia emotionaalisia seurauksia (eli tunteita) ja niiden kestoa. Ihmiset yliarvioivat emotionaalisen kiihtymisasteensa, tunteiden huippuvoimakkuuden sekä niiden hiipumistahdin. Toisin sanoen, ihmiset kuvittelivat tapahtumilla olevan huomattavasti enemmän merkitystä ja uskoivat kokevansa tapahtumat paljon voimakkaampina kuin miten todellisuudessa tapahtui. Sama tulos oli huomattavissa sekä huonojen mutta myös hyvien tapahtumien seurauksissa. Gilbertin ja Wilsonin tutkimustulokset ovat merkittäviä siksi, että ihmisillä on tapana tehdä monia tärkeitä päätöksiään sen perusteella, miten kuvittelevat päätösten vaikuttavan heidän tunteisiinsa.

Edellä mainitut psyykkiset sopeutumisprosessit heikentävät tapahtumien emotionaalista voimakkuutta. Unohtaessaan kuinka nopeasti nämä käsittämisen prosessit ilmaantuvat (*ja että ylipäättään ihmisen aivot ovat hieno kone, joka prosessoi kaikkea ympärillä tapahtuvaa!*), ihmiset yliarvioivat tapahtumien aiheuttamien tunnereaktioiden voimakkuuden ja keston, joka johtaa harhaiseen tunnetilojen yliarvioimiseen. **Ihmisillä on kyky hylkiä kielteisten tapahtumien vaikutuksia tavoilla, jotka auttavat heitä toipumaan kielteisistä tunnetiloista lieventäen ja lyhentäen niiden aiheuttamia vaikutuksia.** Tätä Gilbert ja Wilson kutsuvat ihmisen biologiseksi sopeutumisprosessiksi (*immune neglect*). Sopeutumisprosessi auttaa hyväksymään ne tosiasiat, joita ihminen ei kykene omalla

---

<sup>71</sup> Gilbert, D., Wilson, T. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 617–638.

<sup>72</sup> Mt.

toiminnallaan muuttamaan. Sopeutumisprosessi saapuu apuun tilanteissa, joissa uudelleen muokataan tietoa tapahtuneesta siten, että se kohentaa tapahtuman alkuperäistä emotionaalista vaikutusta, eli mielipahaa. **Psykologinen sopeutumisprosessi toimii kaukana tietoisuuden alueesta, jolloin ihmiset eivät kykene huomiomaan sitä ennustaessaan emotionaalisia reaktioitaan.** Gilbert ja Wilson uskoivat, että mikäli ihmiset ymmärtäisivät sopeutumisprosessin merkityksen kaikessa toiminnassaan, ihmisillä saattaisi olla mahdollisuus realistisemman minäkuvan vahvistamiseen ja omien mahdollisuuksiensa kartoittamiseen.<sup>73</sup>

Kun oppilaat ovat lukeneet tekstin, pohditaan yhdessä:

- Mitä tarkoittaa harhainen tunnetilojen yliarvioiminen?
- Miten aivoissa tapahtuva tiedonkäsittely vaikuttaa tunnetiloihin?
- Oletko itse jättänyt tekemättä jotakin, sillä olet pelännyt sitä, miten se sinuun vaikuttaa?

## T10. Miellyttävät ja epämiellyttävät tunteet

Tässä harjoituksessa keskitytään tarkastelemaan tunteiden vaikutusta käyttäytymiseen. Tunteet voidaan jakaa joko miellyttäviin tai epämiellyttäviin tunteisiin. Miellyttäviä tunteita koemme silloin, kun olemme onnellisia, tyytyväisiä tai rentoutuneita. Epämukaviin tunteisiin kuuluvat esimerkiksi viha, stressi ja ahdistus, sekä hermostuneisuus. Toisaalta on olemassa myös tunteita, jotka saattavat olla sekoitus molemmista. Esimerkiksi esiintymisjännitys voi olla samaan aikaan sekä miellyttävää että epämiellyttävää, sillä jännitys laukaisee sekä mielihyvää (*jes, olen valmistautunut tähän! Nyt antaa palaa!*) mutta toisaalta aiheuttaa myös tietyn määrän stressiä (*Eikä! Taas mun kädet hikoaa, ja sydänkin pamppailee miten sattuu!*).

Oppilaita pyydetään pohtimaan miksei ole kovin hyödyllistä nimetä tunteita puhtaasti joko hyväksi tai pahoiksi. Esimerkiksi vihan tunteminen ei ole aina paha asia, eikä pelko ole yksiselitteisesti

---

<sup>73</sup> Gilbert, D., Wilson, T. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 617–638.

paha asia. Vihantunne on tarpeellinen kohdatessamme epäoikeudenmukaisuutta – mutta vihautunteet tulee pystyä tuomaan esiin malttinsa säilyttäen. Esimerkiksi rasistisesti käyttäytyminen toista ihmistä kohtaan on sekä epäoikeudenmukaista, tarpeetonta että epäsopivaa, ja silloin tulisikin tuntea itsensä vihaiseksi, ja ilmaista vihan tunteet asianmukaisesti ja rauhallisesti.<sup>74</sup>

### *Pohdittavaa*

- Milloin tunteet ovat kaikista epämukavimpia?
- Millaiset strategiat toimivat parhaiten epämukavien tunteiden käsittelyyn?
- Mitä merkitystä on epämukavien tunteiden käsittelyllä?
- Mitä uusia asioita opit kappaleen aikana?
- Olisitko halunnut oppia vielä jotain lisää, tai heräsikö aiheesta uusia kysymyksiä?<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012, 210; 212. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>75</sup> Mt. 210.

## 7. YLITTÄMISKYKY

### 7.1. Kiitollisuus

Kiitollisuus vahvistaa sosiaalisia suhteita ja edesauttaa merkityksellisyyden kokemista:

”Kiitollisuus vahvistaa hyvää ja sitoo ihmisiä yhteen. Kiitollisuuden kokemus syntyy hetkessä, jolloin ymmärrät, mitä hyvää olet saanut toisilta ihmisiltä ja elämältä. Kiitollisessa mielentilassa on lähes mahdotonta olla masentunut tai ahdistunut. Kiitollisuus lisää ymmärrystä siitä, että ihmiset haluavat toisilleen hyvää ja jokainen voi tuntea itsensä rakastetuksi.”<sup>76</sup>

Oppilaat pohtivat miksi on tärkeää kiinnittää huomiota hyviin asioihin joita omassa, sekä muiden elämässä tapahtuu, ja olla niistä kiitollinen? Oppilaita pyydetään pohtimaan asioita, jotka ovat sujuneet hyvin ja jotka ovat (tai ovat olleet) heidän elämässään tärkeitä ja merkityksellisiä. Kiitollisuuden osoittaminen on tärkeää, jotta voimme tunnistaa hyviä asioita, joita tapahtuu päivittäin. Kiitollisuuden kokeminen saa meidät tuntemaan itsemme eläviksi ja innostuneiksi. Kiitollisuus antaa motivaatiota ja auttaa meitä säilyttämään positiivisen elämänasenteen.<sup>77</sup>

#### T11. Kiitollisuuskirje/kortti

Oppilaita pyydetään muistelemaan kaikkia niitä henkilöitä, jotka ovat auttaneet heitä, rakastavat heitä, osoittavat ystävyyttä ja/tai ovat heille tärkeitä. Oppilaita pyydetään kiittämään näitä henkilöitä siitä mitä he heidän eteensä ovat tehneet tai tekevät. Tämä tulee toteuttaa yhden ja saman päivän aikana. Oppilaiden tulee itse muodostaa omat kiitollisuuskirjeensä jokaiselle valitsemalleen henkilölle (kiitos-kortteja voi tehdä haluamansa määrän, kuitenkin niin, että jokaisessa kiitos-kortissa ilmenee selvästi syy, mistä henkilöä haluaa kiittää). Kiitollisuuden osoittaminen muita kohtaan on tärkeää hyvän mielen tuottamiseksi muille (sekä itsellemme!),

---

<sup>76</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016, 141. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

<sup>77</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012, 223. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

palauttamalla mieliimme hyviä ajatuksia. Harjoitus tukee myös itseluottamusta; kiitos sinulle, kun teit minulle hyvää, ja kiitos minulle, kun rohkenin osoittaa kiitollisuutta!<sup>78</sup>

## 7.2 TOIVEIKKUUS

**”Toiveikkuus on uskoa merkitykselliseen tulevaisuuteen, jonka toteutumiseen voi vaikuttaa omalla toiminnalla.** Toiveikkuus on kykyä nähdä erilaisia reittejä, jotka vievät kohti itselle asetettuja tavoitteita. Toiveikkaalla ihmisellä on kokemusta elämänhallinnasta ja kykyä motivoida itseään käyttämään näitä reittejä. Optimismi on toiveikkuuden lähisukulainen, joka kehottaa katsomaan kukoistuksen horisontteihin silloinkin, kun taivas on musta.”<sup>79</sup>

Miten toiveikkuus ja se, että odottaa parasta saapuvaksi, vaikuttaa hyvinvointiimme ja siihen, miten toimimme muiden kanssa? Toiveikkuuden säilyttäminen ja toiveikkaana pysyminen on tärkeä elämäntaito jotta pystyisimme saavuttamaan tavoitteitamme. Toiveikkuus on uskoa siitä, että haluttuja **tavoitteita** ja toimijuutta (motivaatio) **voidaan saavuttaa käyttämällä tarkoin valittuja menetelmiä.**<sup>80</sup> **Oppilas tietää, että hyvä on edessäpäin, ja on myös valmis tekemään töitä ja näkemään vaivaa saavuttaakseen tavoitteensa.**<sup>81</sup>

### T12. Toiveideni minä

Oppilaita pyydetään visualisoimaan heidän täydellinen tulevaisuutensa. Keitä, ja millaisia he ovat? Mitä he tekevät, ajattelevat ja tuntevat? Missä he ovat, kenen kanssa? Oppilaita pyydetään tunnistamaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita he mahdollisesti saattaisivat tarvita saavuttaakseen haluamiansa tavoitteita. Seuraavaksi keskustellaan yhdessä siitä, miksi he haluavat olla juuri kuvatun kaltaisia? Miksi he visualisoivat itsensä juuri kuvatulla tavalla? Miksi olisi positiivista olla

---

<sup>78</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012, 227. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>79</sup> Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016, 194. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

<sup>80</sup> Snyder, C. 1994. The psychology of hope. New York, Free Press; 2002. Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry 13 (4), 249–275.

<sup>81</sup> Lopéz, S. 2014. New York: Atria Books.



kuvatun kaltainen ja omata näitä tietoja ja taitoja? Täydellistä elämää pohtiessa pystytään tunnistamaan niitä muutoksia, joita tavoitteen saavuttamiseksi täytyisi tehdä.<sup>82</sup>

- Miksi on tärkeää tiedostaa mitä kaikkea hyvää omassa ympäristössä tapahtuu?
- Mitä seurauksia sillä voi olla, jos unohdamme keskittyä hyviin asioihin elämässämme?
- Onko hyvään keskittyminen aina hyödyllinen toimintatapa, vai voiko siitä olla myös jotain haittaa?
- Miksi on tärkeää osoittaa kiitollisuutta?
- Miksi on tärkeää että elämässä on toivoa?
- Miksi joillain ihmisillä ei ole toivoa elämässään?
- Miksi aina tulisi odottaa parasta saapuvaksi?
- Milloin on helpompaa tavoitella hyvää?
- Mitä uusia asioita opit kappaleen aikana?
- Olisitko halunnut oppia vielä jotain lisää, tai heräsikö aiheesta uusia kysymyksiä?<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> MacConville, R., Rae, T. 2012, 229; 232. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>83</sup> Mt. 218.

## **8. OPPILAILLE JAETTAVA MATERIAALI**

## T1. Kuinka muuttumattomuuden ja kasvun asenne eroavat toisistaan?

Oletko koskaan miettinyt, että ajattelutapasi (eli **asenteesi**) määrittelee kyvykkyyttäsi – ja että sillä voi olla merkitystä jopa yleiseen hyvinvointiisi? Amerikkalaisen huippututkija Carol Dweckin<sup>84</sup> mukaan ajattelutavat voidaan karkeasti jakaa kahteen toisistaan poikkeavaan asenteeseen; **muuttumattomuuden asenteeseen** ja **kasvun asenteeseen**.

Muuttumattomuuden asenteen omaava henkilö uskoo että hänen älykkyytensä on ennalta määrätty, *muuttumaton*, eikä sitä näin ollen voida kehittää. Muuttumattomuuden asenteen omaava ajattelee että uskomus siitä, että hän on hyvä, on tärkeämpää kuin oman osaamisen kehittäminen. Jos tunnilla pitäisi tehdä jotakin mitä ei vielä osaa tai mikä on oman mukavuusalueen ulkopuolella, sanoo muuttumattomuuden asenne: ”Ei kannata edes yrittää, ei kannata vaarantaa hyvää mainetta sillä, että joku voisi huomata etten osaa tätä!”. Muuttumattomuuden asenne ei riskeeraa oman älykkyyden ”menettämistä”, sillä haasteet saattavat asettaa älykkyyden arvioinnin kohteeksi. Muuttumattomuuden asenne kuvittelee että epäonnistuminen on kyvykkyyden puuttumista. Muuttumattomuuden asenne ajattelee että jos jonkin asian eteen täytyy nähdä vaivaa, se tarkoittaa ettei osaa: ”Jos olisin tässä hyvä, ei minun tarvitsisi nähdä niin paljon vaivaa!”. Jos muuttumattomuuden asenteen omaava epäonnistuu jossakin mitä yrittää, hän uskoo sen tarkoittavan ettei hän vain osaa: ”ei ole kyllä minun juttu.” Jos joku toinen menestyy, se on uhka: ”haluan olla paras, ja siinä on muut tiellä! Jos joku toinen menestyy, se on minulta pois!”. Usein muuttumattomuuden asenne ei tavoittele täyttä potentiaaliaan, sillä se tyytyy aikaisiin. Jos joku arvostelee muuttumattomuuden asennetta, ei se ota palautetta huomioon (vaikka palaute olisi rakentavaa ja auttaisi kehittymään).

Kasvun asenteen omaava henkilö tietää että älykkyys on ominaisuus, jota voidaan kehittää. Kasvun asenteen omaava tietää, että nerojenkin täytyy harjoitella kehittääkseen osaamistaan. Kasvun asenne syleilee haasteita ja haluaa aina kehittää osaamistaan. Jos vastaan tulee haastava tilanne

---

<sup>84</sup> Dweck, C. 2006. Mindset – The new psychology of success. Lontoo: Constable & Robinson.

tai tehtävä, ei kasvun asenne pelkää yrittämistä – tai epäonnistumista – sillä tietää että yrittäminen on parempaa kuin yrittämättä jättäminen – ja että epäonnistumisista voi aina oppia jotakin. Kasvun asenne tietää että onnistumisen varmistamiseksi tarvitaan sinnikkyyttä, sillä ainoastaan vaivannäkö ja harjoittelu on menestyksen portti. Kun kasvun asenne saa rakentavaa palautetta, se kuuntelee mielellään ja painaa mieleen kaikki neuvot, joita käyttää myöhemmin oppimisen tukena. Kasvun asenne ihailee menestyviä ja hakee menestystarinoista inspiraatiota sekä mahdollisuuksia oppia. Kasvun asenne kääntää katseensa aina siihen kuinka aina voi saavuttaa korkeampia ja taas korkeampia tavoitteita.

Pohdi, **kumpi asenne määrittelee omaa toimintaasi**? Onko asenteesi sama esimerkiksi opiskelun tai harrastusten suhteen? Voisiko asennetta muuttaa, jos, niin miksi?

Seuraavalta sivulta löydät taulukon. Etsi taulukon aukkoihin oikeat vastaukset tekstistä ja täytä aukot vastauksilla.

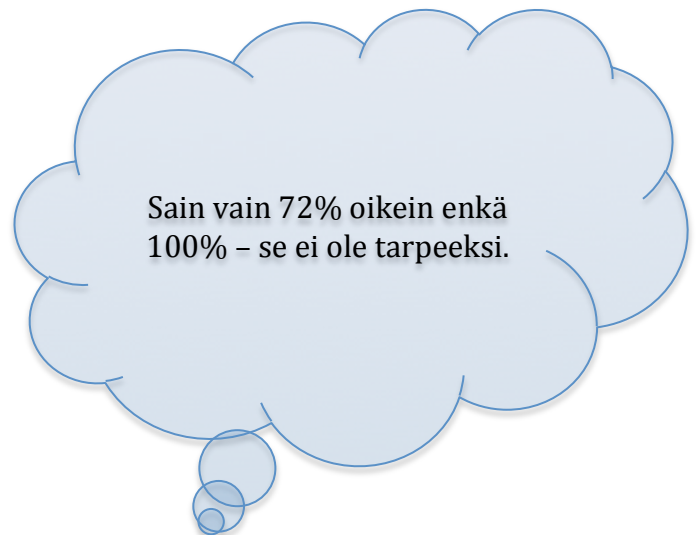
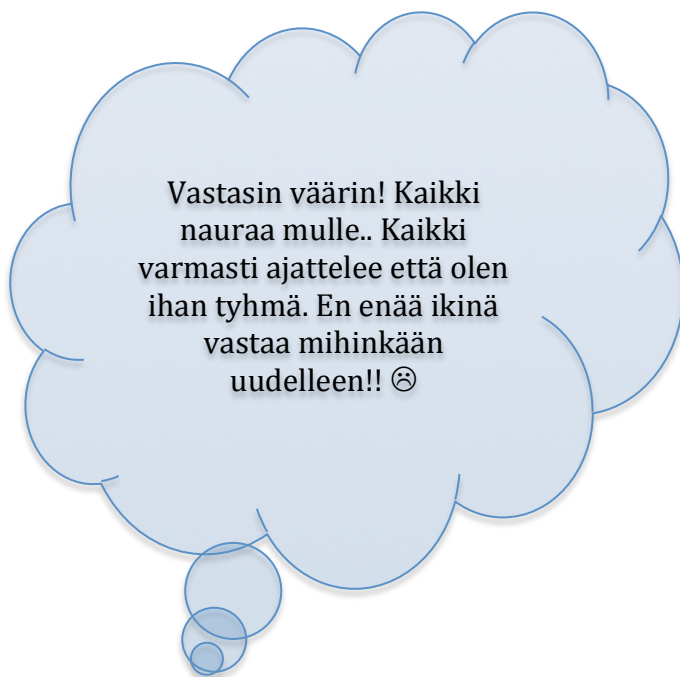
Taulukko I. Asenteiden erot.<sup>85</sup>

<b>Asenne</b>	<b>Muuttumattomuuden asenne (fixed mindset)</b>	<b>Kasvun asenne (growth mindset)</b>
<b>Uskomus</b>		
<b>Haasteet</b>		
<b>Vastoinkäymiset</b>		
<b>Vaivannäkö</b>		
<b>Kriittinen palaute</b>		
<b>Muiden menestys</b>		
<b>Lopputulos</b>		

<sup>85</sup> Dweck, C. 2012, 245. Mindset – How you can fulfil your potential. Lontoo: Constable & Robinson.

## T2. Tuotteliaisuuden säilyttäminen

Kun olemme väsyneitä tai muuten vähemmän positiivisella fiiliksellä, on vaikeaa olla tuottava. Jos vastaan tulee pienikin ongelma, tekee mieli antaa periksi ja luovuttaa, vaikka se vain pahentaa asiaa entisestään.



Tunnistatko itsesi?

Jotta voisit pysyä toimintakykyisenä ja tuottavana, täytyy PYSÄHTYÄ, MIETTIÄ ja REFLEKTOIDA!  
Ajatuksia voi ikään kuin "testata", ja etsiä todistusaineistoa!

Etene seuraavasti:

1. Tutki tilannetta ja ajatuksia!
2. Etsi todistusaineistoa.
3. Pysähdy, ajattele, reflektoi.
4. Tarkasta muilta.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 78. "Staying productive – avoiding blow up!" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T3. Positiivinen elämänsenne

Voidaksemme osoittaa kiinnostusta muita ihmisiä sekä ympäristöämme kohtaan, meidän täytyy tuntea itsemme positiivisiksi! Toisinaan se tarkoittaa sitä, että meidän täytyy tunnistaa negatiiviset ajatukset ja muotoilla ne uuteen malliin! Kokeile itse.<sup>87</sup>

Negatiivinen ajatus, joka putkahtaa mieleen automaattisesti	Uudelleen muotoilu
Esimerkki: Olen ihan huono kokeissa! Epäonnistun varmasti!	Kokeet ovat minusta tosi vaikeita, mutta tiedän, että harjoittelu auttaa minua selviämään paremmin!

---

<sup>87</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 83. "Being positive!" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T4. Kokemuksesta oppiminen

Toisinaan asiat eivät suju kuten odotimme ja ne voivat aiheuttaa takaiskuja sekä pettymyksiä. Muistele jotakin tällaista tilannetta ja pohdi mitä tuo tapahtuma sinulle opetti. Kirjoita ylös.<sup>88</sup>

<b>V</b> <b>VASTOINKÄYMINEN</b> Jotakin, mitä tapahtui.	
<b>U</b> <b>USKOMUS</b> Mitä ajatuksia tapahtuma herätti? Miksi näin tapahtui?	
<b>S</b> <b>SEURAUUS</b> Millaisia tunteita tapahtumasta seurasi? Miten muut reagoivat, ja millaisia tunteita tapahtuma herätti muissa?	

Pohdi lopuksi, mitä tapahtuma minulle opetti?

Miten toimisit tulevaisuudessa toisin (vastaavanlaisessa tilanteessa) paremman lopputuloksen turvaamiseksi?

---

<sup>88</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 85. "Learning from experience" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.



## T5. Mitä urheus on?

On monia tapoja olla urhea. Esimerkiksi ääneen lukeminen luokan edessä vaikka jännittää, tai kaverin puolustaminen silloin kun uhkana on että saatat itse joutua kiusaamisen kohteeksi! Pohdi, minkälaisia tapoja on olla urhea! Kirjoita tähden sisään.<sup>89</sup>



---

<sup>89</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 120. "What is bravery" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T6. Itsemyötätunto – lista ystävällisistä teoista

Voimme lievittää stressiä mm. viettämällä aikaa harrastusten tai ystävien parissa, tai vaikkapa kuuntelemalla lempimusiikkiamme. On tärkeää tietää kuinka itsestään voi pitää hyvää huolta – olemalla ystävällinen itselleen! Tämä auttaa meitä pysymään vahvoina ja säilyttämään positiivisen elämänasenteen, jolloin voimme tarjota myös muille tukea heidän tuntiessaan itsensä alakuloisiksi. Kirjoita ylös millaisia keinoja sinulla on itsesi hellimiseen.<sup>90</sup>

Ystävällinen teko	Miten teko auttaa minua

---

<sup>90</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 146. "Be kind to yourself – a list of kind acts" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## KT2. Hyviä tekoja tapahtuu päivittäin!

*91	Ystävällinen, hyvä teko – mikä se oli, kenen toimesta?	Seuraus – mitä tapahtui?	Yhteenveto – mitä ajatuksia ja tunteita herätti?
<b>Maanantai</b>			
<b>Tiistai</b>			
<b>Keskiviikko</b>			
<b>Torstai</b>			
<b>Perjantai</b>			
<b>Lauantai</b>			
<b>Sunnuntai</b>			

<sup>91</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 147. "A daily acts of kindness" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T7. Ikävien tapahtumien positiiviset merkitykset

Kun asiat eivät suju toivomallamme tavalla ja olemme loukkaantuneita tai allapäin, tilanteen positiivinen uudelleen arviointi voi lohduttaa ja auttaa. Positiivisessa uudelleen arvioinnissa kiinnitytään tapahtuman positiivisiin merkityksiin kuten siihen, mitä tapahtumasta voidaan oppia. Alla olevassa tehtävässä pääset kokeilemaan menetelmää itse! Ensimmäinen kohta on täytetty valmiiksi, jotta saat idean siitä, miten menetelmää voidaan käyttää.<sup>92</sup>

Ongelmallinen tai ikävä tilanne/tapahtuma	Positiivinen uudelleen arviointi
Mika ei harjoitellut kokeeseen ja koe meni todella huonosti. Nyt Mika tuntee itsensä tosi tyhmäksi ja häntä hävettää.	Mikalla on vielä mahdollisuus uusia koe, ja ainakin nyt Mika tietää mitä hänen kannattaa kerrata kokeeseen.
Kati on mustasukkainen sillä Katin paras kaveri lähti ulos toisen tytön kanssa eikä Katia pyydetty mukaan. Hän tuntee olonsa kurjaksi ja syrjäytetyksi. Katin parhaan kaverin mielestä Kati liioittelee.	
Viime viikolla Markus sai jälki-istuntoa jokaisena päivänä myöhästelyn vuoksi. Markus on vihainen.	
Lauantaina Jaana lainasi salaa äidin lempipaitaa bileisiin ja siihen tuli reikä. Jaanan äiti on tosi vihainen.	
Liikuntatunnilla Lassea ei valittu ensimmäisenä joukkueeseen. Lasse haaveilee ammattijalkapalloilijan urasta, mutta ei tiedä miten se voisi olla enää mahdollista, jos hän kelpaa vain taustajoukkoihin.	
Mikael tuntee itsensä tyhmäksi koska hyökkäsi kahden häntä kiusanneen pojan kimppuun, ja sai sen vuoksi jälki-istuntoa. Mikaelin mielestä jälki-istunnon saaminen ei ollut kovin reilua.	

<sup>92</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 169. "Positive reappraisal in difficult times" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T8. Johtajat motivoivat!

Millainen on hyvä johtaja? Kirjoita hyvän johtajan ominaisuuksia ylös, esimerkiksi ranskalaisin viivoin.<sup>93</sup>

Millaista puhetta johtajan tulee käyttää? Millainen puhe motivoi muita? Millaisia lauseita ja sanontoja olet kuullut käytettävän, jotka voisivat olla hyödyllisiä? Muista, johtajien tulee motivoida!!<sup>94</sup>

"Älä anna periksi, olet melkein jo perillä!!!"

"Tiedän että pystyt siihen!  
Anna palaa!"

<sup>93</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 174. "What is a leader? Thought-storm" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

<sup>94</sup> Mt. 175. "Leaders motivate!"

## T9. Psyykkisten voimavarojen tunnistaminen

Omien ongelmien käsittely voi toisinaan tuntua hankalalta. Mahdollinen syy saattaa piillä vääristyneissä uskomuksissa siitä, miten ajattelemme jonkin tietyn tapahtuman vaikuttavan meihin tulevaisuudessa. Gilbert ja Wilson<sup>95</sup> tutkivat, millaisia oletuksia ihmisillä on siitä, miten jokin asia vaikuttaa heidän tunteisiinsa tulevaisuudessa (*affective forecasting*) ja missä suhteessa oletukset todella toteutuivat. He saivat selville että ihmisillä oli kyllä kyky ennustaa hyvin yksinkertaisia yhtälöitä (esimerkiksi hieronnasta seuraavaa rentoutumisen tunnetta, tai lempimusiikin kuuntelusta seuraavaa mielihyvän tunnetta), mutta tarkkojen tunnetilojen ennustaminen oli epätodennäköistä.

Gilbertin ja Wilsonin<sup>96</sup> tutkimukset osoittivat ihmisten poikkeuksetta liioittelevan tapahtumien aiheuttamia emotionaalisia seurauksia (eli tunteita) ja niiden kestoa. Ihmiset yliarvioivat emotionaalisen kiihtymisasteensa, tunteiden huippuvoimakkuuden sekä niiden hiipumistahdin. Toisin sanoen, ihmiset kuvittelivat tapahtumilla olevan huomattavasti enemmän merkitystä ja uskoivat kokevansa tapahtumat paljon voimakkaampina kuin miten todellisuudessa tapahtui. Sama tulos oli huomattavissa sekä huonojen mutta myös hyvien tapahtumien seurauksissa. Gilbertin ja Wilsonin tutkimustulokset ovat merkittäviä siksi, että ihmisillä on tapana tehdä monia tärkeitä päätöksiään sen perusteella, miten kuvittelevat päätösten vaikuttavan heidän tunteisiinsa.

Edellä mainitut psyykkiset sopeutumisprosessit heikentävät tapahtumien emotionaalista voimakkuutta. Unohtaessaan kuinka nopeasti nämä käsittämisen prosessit ilmaantuvat (*ja että ylipäättään ihmisen aivot ovat hieno kone, joka prosessoi kaikkea ympärillä tapahtuvaa!*), ihmiset yliarvioivat tapahtumien aiheuttamien tunnereaktioiden voimakkuuden ja keston, joka johtaa harhaiseen tunnetilojen yliarvioimiseen. **Ihmisillä on kyky hylkiä kielteisten tapahtumien vaikutuksia tavoilla, jotka auttavat heitä toipumaan kielteisistä tunnetiloista lieventäen ja lyhentäen niiden aiheuttamia vaikutuksia.** Tätä Gilbert ja Wilson kutsuvat ihmisen biologiseksi sopeutumisprosessiksi (*immune neglect*).

---

<sup>95</sup> Gilbert, D., Wilson, T. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 617–638.

<sup>96</sup> Mt.

Sopeutumisprosessi auttaa hyväksymään ne tosiasiat, joita ihminen ei kykene omalla toiminnallaan muuttamaan. Sopeutumisprosessi saapuu apuun tilanteissa, joissa uudelleen muokataan tietoa tapahtuneesta siten, että se kohentaa tapahtuman alkuperäistä emotionaalista vaikutusta, eli mielipahaa. **Psykologinen sopeutumisprosessi toimii kaukana tietoisuuden alueesta, jolloin ihmiset eivät kykene huomiomaan sitä ennustaessaan emotionaalisia reaktioitaan.** Gilbert ja Wilson uskoivat, että mikäli ihmiset ymmärtäisivät sopeutumisprosessin merkityksen kaikessa toiminnassaan, ihmisillä saattaisi olla mahdollisuus realistisemman minäkuvan vahvistamiseen ja omien mahdollisuuksiensa kartoittamiseen.<sup>97</sup>

- Mitä tarkoittaa harhainen tunnetilojen yliarvioiminen?
- Miten aivoissa tapahtuva tiedonkäsittely vaikuttaa tunnetiloihin?
- Oletko itse jättänyt tekemättä jotakin, sillä olet pelännyt sitä, miten se sinuun vaikuttaa?

---

<sup>97</sup> Gilbert, D., Wilson, T. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 617–638.

## T10. Miellyttävät ja epämiellyttävät tunteet

Pohdi ja tunnista – mitkä tunteet ovat miellyttäviä tai epämiellyttäviä, ja milloin sekoitus molemmista?<sup>98</sup>

Miellyttäviä	Epämiellyttäviä	Sekoitus molemmista

Pysähdy, pohdi ja reflektoi – miksi ei ole kovin hyödyllistä leimata tunteita puhtaasti joko ”hyviksi” tai ”pahoiksi”? Pohdi, onko esimerkiksi viha aina paha asia?

---

<sup>98</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 212. ”When feelings are comfortable and uncomfortable” Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.



## T11. Kiitollisuuskirje

Luo merkityksellisyyttä sanomalla kiitos! Kirjoita tähän kaikkien niiden henkilöiden nimet, jotka auttavat sinua, rakastavat sinua, osoittavat ystävyyttä ja lämpöä, jotka ovat sinulle tärkeitä, jne. **Kirjoita myös syy, miksi kiität ja mitä se sinulle merkitsee!** Pidä huoli siitä että kiität näitä henkilöitä myös oikeasti, jotta he tietävät, mitä he ja heidän tekonsa sinulle merkitsevät. Kokeile päivän ajan.<sup>99</sup>

Ketä haluan kiittää (nimi)	Kiitollisuuskirjeeni käsikirjoitus

---

<sup>99</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 227. "Saying a daily thank you" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## T12. Toiveideni minä

Kuvittele täydellinen tulevaisuutesi! Millainen sinä olet, mitä teet työksesi, mitä puuhailet vapaa-ajallasi? Minkälaisia ajatuksia ajattelet, millaisia tunteita tunnet? Missä olet, kenen kanssa? Mitä tietoja ja taitoja sinulla on, jotka määrittelevät sitä millainen olet eläessäsi täydellistä tulevaisuuttasi? Vastaa alla olevaan boksiin.<sup>100</sup> Halutessasi voit myös piirtää.

---

<sup>100</sup> MacConville, R. & Rae, T. 2012, 232. "My ideal self – be full of hope!" Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.

## 9. OPETTAJAN PÄIVÄKIRJA

## 1. HYVEET JA LUONTEENVAAHVUUDET

Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista kurssin ensimmäiseen tuntiin ja sen asiasisältöihin.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, text, or other markings on the page.

### 3. VIISAUS ja luovuus

Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista tuntiin ja sen asiasisältöihin. Apuna voidaan käyttää tunnin lopussa käsiteltyjä apukysymyksiä (huom. kaikkiin ei ole välttämätöntä vastata, voit nostaa käsittelyyn tunnin huippukohtia tai omia huomioita):

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## 4. ROHKEUS

Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista tuntiin ja sen asiasisältöihin. Apuna voidaan käyttää tunnin lopussa käsiteltyjä apukysymyksiä (huom. kaikkiin ei ole välttämätöntä vastata, voit nostaa käsittelyyn tunnin huippukohtia tai omia huomioita):

[illegible]

## 5. INHIMILLISYYS

Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista tuntiin ja sen asiasisältöihin. Apuna voidaan käyttää tunnin lopussa käsiteltyjä apukysymyksiä (huom. kaikkiin ei ole välttämätöntä vastata, voit nostaa käsittelyyn tunnin huippukohtia tai omia huomioita):

[illegible]

## 6. OIKEUDENMUKAISUUS

Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista tuntiin ja sen asiasisältöihin. Apuna voidaan käyttää tunnin lopussa käsiteltyjä apukysymyksiä (huom. kaikkiin ei ole välttämätöntä vastata, voit nostaa käsittelyyn tunnin huippukohtia tai omia huomioita):

[illegible]



## 7. ITSESÄÄTELY

Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista tuntiin ja sen asiasisältöihin. Apuna voidaan käyttää tunnin lopussa käsiteltyjä apukysymyksiä (huom. kaikkiin ei ole välttämätöntä vastata, voit nostaa käsittelyyn tunnin huippukohtia tai omia huomioita):

[illegible]

## 8. YLITTÄMISKYKY

Kuvaile avoimesti sekä omaa, että oppilaiden suhtautumista tuntiin ja sen asiasisältöihin. Apuna voidaan käyttää tunnin lopussa käsiteltyjä apukysymyksiä (huom. kaikkiin ei ole välttämätöntä vastata, voit nostaa käsittelyyn tunnin huippukohtia tai omia huomioita):

[illegible]

# KOKEMUS #resilientti–kurssista

---

SYNTYIKÖ INTERVENTION AIKANA POSITIIVISIA KOKEMUKSIA, KUVAILE:

TOIMIVUUUS &TEHOKKUUS:

MITÄ SÄILYTTÄISIT KURSSISSA, MITÄ MUUTTAISIT?

KENELLE INTERVENTIO VOISI SOPIA? MIKSI?

## LÄHTEET

- Brown, B. 2010. The power of vulnerability. [http://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_on\\_vulnerability#t-603622](http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability#t-603622). (Tarkastettu 16.6.2016).
- Brown, B. 2012. Daring greatly. New York: Penguin Books.
- Brown, B. 2015. Epätäydellisyyden lahjat. Helsinki: Basam Books.
- Diener, E & Seligman, M. 2002. Very happy people. Psychological Science 13 (1), 81–84.
- Dweck, C. 2006. Mindset – The new psychology of success. Lontoo: Constable & Robinson.
- Dweck, C. 2012, 16. Mindset – How you can fulfil your potential. Lontoo: Constable & Robinson.
- Gilbert, D., Wilson, T. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. Journal of Personality and Social Psychology, 75(3), 617–638.
- Grandell, R. 2015. Itsemyötätunto. Helsinki: Tammi.
- Layous, K., & Lyubomirsky, S. 2012. The how, who, what, when, and why of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.), The light and dark side of positive emotions. New York: Oxford University Press.
- López, S. 2014. Making hope happen. New York: Atria books.
- Lyubomirsky 2007. The how of happiness – A new approach to getting the life you want. New York: Penguin Books.
- MacConville, R., Rae, T. 2012. Building happiness, resilience and motivation in adolescents – a positive psychology curriculum for well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Neff, K. 2010. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity 2 (2), 85–101.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Tarkastettu 16.8.2016)
- Peterson, C., Seligman, M. 2004. Character strengths and virtues: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Seligman, M. 2013. Authentic Happiness. New York: Atria Books.
- Snyder, C. 1994. The psychology of hope. New York, Free Press.

Snyder, C. 2002. Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry* 13 (4), 249–275.

The Greater Good in Action 2015. <http://ggia.berkeley.edu/> (Tarkastettu 3.8.2016).

Tuominen, C. 2015. What did you put forward today? [http://www.huffingtonpost.com/camilla-tuominen/visual-blog-what-did-you-\\_b\\_8657516.html](http://www.huffingtonpost.com/camilla-tuominen/visual-blog-what-did-you-_b_8657516.html) (Tarkastettu 3.8.2016)

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

VIA-luontevahvuustesti 2016. <http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey> (Tarkastettu 3.8.2016).

Vuorinen, K. 2015. Resilienssi on kehittyvä ominaisuus. <http://blogs.helsinki.fi/klaakkon/resilienssi-on-kehittyva-ominaisuus/> (Tarkastettu 3.8.2016).